



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**HISTÓRIAS QUE *NÃO DEVEM* VIRAR PÓ: EXPERIÊNCIAS DE
TÉCNICOS/AS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO PROCESSO
DE CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS INFANTOJUVENIS (SÃO
JOSÉ, SANTA CATARINA, 2007-2010)**

BRENDA FANTE DA PAIXÃO

FLORIANÓPOLIS, 2021

BRENDA FANTE DA PAIXÃO

Histórias que *não devem* virar pó:

experiências de técnicos/as do sistema socioeducativo no processo de consolidação
dos direitos infantojuvenis

(São José, Santa Catarina; 2007-2010)

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em História pelo
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH
do Centro de Ciências Humanas e da Educação -
FAED da Universidade do Estado de Santa
Catarina - UDESC

Orientador: Prof. Dr^a Silvia Fávero Arend

Florianópolis – SC

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Paixão, Brenda

Histórias que não devem virar pó: : experiências de técnicos/as do sistema socioeducativo no processo de consolidação dos direitos infantojuvenis (São José, Santa Catarina, 2007-2010) / Brenda Paixão. -- 2021.

202 p.

Orientadora: Silvia Maria Fávero Arend

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2021.

1. Estatuto da Criança e do Adolescente. 2. Socioeducação. 3. Equipe técnica. 4. Práticas institucionais. I. Fávero Arend, Silvia Maria. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

BRENDA FANTE DA PAIXÃO

Histórias que *não devem virar pó*: experiências de técnicos/as do sistema socioeducativo no processo de consolidação dos direitos infantojuvenis (São José – Santa Catarina, 2007-2010)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História - PPGH do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Orientador: Prof. Dr^a Silvia Fávero Arend

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Silvia Mara Fávero Arend

UDESC

Membros:

Dr.^a Viviane Trindade Borges

UDESC

Dr.^a Simone Sobral Sampaio

UFSC

Florianópolis, dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Dos primeiros lampejos de ideia à transformação em texto concreto, a produção dessa pesquisa depreendeu um exercício intrínseco de *amor-fati*: a entrega aberta ao desconhecido e aos porvires de um mundo irreversivelmente transformado pela pandemia de Covid-19, que respingou em todos os rumos da pesquisa. Bem-aventurada fui quando, ao submeter meu projeto ao até então desconhecido Programa de Pós-graduação em História da UDESC, tive minhas ideias acolhidas pela professora Silvia Maria Fávero Arend. Nutro inestimável gratidão por meu projeto ter caído em boas mãos, que viram nele uma semente a ser germinada, com confiança, paciência, respeito e orientação. Agradeço ao conhecimento partilhado e, sobretudo, à sabedoria extra-acadêmica com a qual tive contato em decorrência do nefasto contexto pandêmico: a sensibilidade ao outro e uma impecável ética centrada na *vida*.

Agradeço de forma igualmente inestimável à rede de contatos que fluidamente foi sendo tecida nos encontros e desencontros da minha pesquisa, consolidando o grupo de interlocutores desse estudo. Agradeço a cada uma das pessoas entrevistadas pelo apoio e acolhida genuína das minhas ideias. Por confiarem no meu trabalho para compartilharem suas histórias, possibilitando a construção de um espaço narrativo sobre este que acredito ser um tema tão potente. Mais do que isso, agradeço por acreditarem comigo na potência dessas histórias.

Agradeço às demais professoras que passaram pela minha formação na UDESC, preenchendo de sentidos o propósito idealizado ao ingressar na pós-graduação. Carrego com especial carinho na memória as manhãs de sexta-feira de 2019 nas quais, entre os conceitos de Tempo, Memória, Passado, Presente e cafés, a professora Carolina Cubas, com sua didática e conhecimento admiráveis, ministrava as aulas de Teoria e Metodologia da História, única disciplina de todo o trajeto que tive o prazer de experienciar ainda presencialmente. Agradeço aos colegas de sala e do Grupo de Estudo de História das Infâncias e Juventudes, que além de pesquisadores inspiradores, me auxiliariam na adaptação a essa nova área de estudo que é a História para mim. Menciono, também, minha gratidão ao apoio fomentado pela FAPESC e CAPES pela concessão da bolsa que permitiu a dedicação total à pesquisa.

Agradeço à banca examinadora: professoras Viviane Trindade Borges e Simone Sobral Sampaio por aceitarem o convite e auxiliarem a elevação da qualidade e o amadurecimento da pesquisa, a partir de sugestões, apontamento e críticas advindas de perspectivas diferentes.

Na vida privada, agradeço à Elaine Aparecida Fante da Paixão, por inspirar em mim a justiça e a alteridade como princípios inegociáveis. À Ricardo Luiz Barbosa da Paixão, por me ensinar a ouvir silêncios. A Thalles Ricardo Fante da Paixão, irmão, pela generosidade apesar das distâncias. Às amigas Ana Clara Bittelbrunn, Sarah Abreu e Geanny Thiesen pelos encontros sempre amáveis e pela ternura que enchem os pulmões com o fôlego necessário para seguir . À Adriana Moreira da Silva, companheira de vida, pelo alívio cômico nos cenários mais difíceis e, sobretudo, pela antidisdisciplina diária de te amar.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema as experiências de profissionais técnicos na unidade socioeducativa Centro Educacional Regional São Lucas, localizada no Estado de Santa Catarina, entre os anos de 2007 e 2010. A pesquisa objetivou analisar as características do atendimento socioassistencial realizado com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Educacional São Lucas durante o processo de consolidação dos direitos infantojuvenis após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Recorreu-se à metodologia da História Oral para a produção de entrevistas com cinco profissionais, sendo eles três assistentes sociais, uma psicóloga e um pedagogo. Interdisciplinar, o referencial teórico que balizou as análises caminhou entre a teoria foucaultiana sobre a sociedade disciplinar, autores da história do tempo presente, das ciências sociais e do serviço social. Para tanto, o texto se estrutura em três capítulos. No primeiro deles, “As ‘Donas’ e os ‘Seus’”, investigamos o papel desempenhado pelos técnicos na trajetória das políticas assistenciais da infância e juventude no Brasil e o papel da construção do Centro Educacional São Lucas nessas políticas no estado de Santa Catarina; No segundo capítulo, “Entre o vigiar e o ser vigiado: o cotidiano e as artes de fazer no Centro Educacional São Lucas”, identificamos as práticas profissionais, institucionais e as relações de poder no cotidiano do Centro Educacional São Lucas, analisando as condições, técnicas e recursos do trabalho socioeducativo. Por fim, no terceiro capítulo “Lima, Duda, Hugo e outros considerados infames”, exploramos as memórias dos técnicos sobre os adolescentes atendidos, buscando apreender as dimensões subjetivas e objetivas dos adolescentes enquadrados no sistema socioeducativo e as possibilidades de atuação dos profissionais em relação a essas dimensões.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; socioeducação; equipe técnica; práticas institucionais.

ABSTRACT

This study has as its theme the experiences of technical professionals in the socio-educational unit Centro Educacional Regional São Lucas, located in the State of Santa Catarina, between the year of 2007 and 2010. The objective of the research was to analyze the characteristics of the social assistance services performed with adolescents in compliance with socio-educational measures in the CER São Lucas during the process of consolidating children's rights after the promulgation of the Statute of the Child and the Teen. The methodology of Oral History was used to produce interviews with five professionals, being them three social workers, a psychologist and a pedagogue. Interdisciplinary, the theoretical framework that marked the analyses walked between the Foucauldian theory about the disciplinary society, authors of the history of the present time, of the social sciences and of the social service. To this end, the text is structured in three chapters. In the first one, "The Donas and the Seus", we investigate the role played by technicians in the trajectory of child and youth care policies in Brazil and the role of the construction of the São Lucas Educational Center in these policies in the state of Santa Catarina. In the second chapter, "Between watching and being watched: the daily life and the arts of doing in the São Lucas Educational Center", we identify the professional practices, institutional and power relations in the daily life of São Lucas Educational Center, analyzing the conditions, work techniques and resources in the socioeducation labor. Finally, in the third chapter "Lima, Duda, Hugo and others considered infamous", we explore the memories of the technicians about the adolescents attended, seeking to understand the subjective and objective dimensions of adolescents framed in the educational system and the possibilities of professional's intervention in relation to these dimensions.

Keywords: Estatuto da Criança e do Adolescente; socioeducation; technical team; institutional practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAS – Associação Brasileira de Assistência Social

ACT – Admissão em Caráter Temporário

CAPSAD - Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social

CER – Centro Educacional Regional

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DEASE – Departamento de Administração Socioeducativo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-estar de Menores

GAS – Grupo de Ação Social

HU – Hospital Universitário

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SL – São Lucas

SUMÁRIO

Introdução	8
1. As “donas” e os “seus”	27
1.1 “O exército de técnicos”: os personagens extrajurídicos na trama dos direitos das crianças e dos adolescentes	32
1.2 Lana, Iris, Nina, Nico e Ilda: a equipe técnica do Centro Educacional São Lucas	53
1.3 “Divisor de águas”: o Centro Educacional São Lucas e a institucionalização de adolescentes em Santa Catarina	62
2. Entre o vigiar e o ser vigiado: O cotidiano e as artes de fazer no centro educacional São Lucas	76
2.1 “Era uma rotina de não ter rotina”: as práticas profissionais e institucionais no Centro Educacional São Lucas	80
2.2 Os “bonzinhos” e os “mauzinhos”: as relações de poder dentro da unidade socioeducativa	109
2.3 “Nos últimos suspiros de agonia da instituição”: a interdição e demolição do Centro Educacional São Lucas	133
3. Lima, Duda, Hugo e outros considerados infames	147
3.1 “Os adolescentes têm cor, têm berço, têm escolaridade”: a produção sócio-histórica do adolescente infrator	151
3.2 “A verdadeira morte anunciada”: morte e vida no sistema socioeducativo	166

Considerações finais	182
Referências bibliográficas	186
Anexo I – Comitê de ética	197
Anexo II – Roteiro de entrevistas	200

INTRODUÇÃO

Seis junho de 2011. Do outro lado da ponte, São José amanheceu sob o pó. Tratores e máquinas de construção colocavam abaixo, entre ruídos e uma plateia composta por autoridades, trabalhadores da construção civil e a imprensa, a sólida estrutura de muros que outrora demarcava a separação de dezenas de jovens dos ritmos, movimentos e espaços de vivência e circulação da sociedade extramuros. Ali, ao longo dos 40 anos de funcionamento institucional, centenas de adolescentes, de diferente idades e histórias de vidas, entraram marcados em fichas como sujeitos em situação conflitante com a Lei e, uma vez institucionalizados, passaram a ter suas existências asfixiadas pela rija sentença da privação da liberdade. De lá, alguns saíram marcados física, psicológica e socialmente pelas agressões e torturas sofridas na instituição; outros, sem a própria vida. Vinha abaixo, naquele dia, o Centro Educacional Regional São Lucas, que sob a sigla CER São Lucas, compunha a rede de 28 unidades de aplicação de medidas socioeducativas no estado de Santa Catarina.

O cenário de destruição que há dez anos tomou conta das margens da BR-101, que atravessa o município da meso região da Grande Florianópolis, representou o ápice de um longo processo de intransigência aos direitos humanos e infantojuvenis por parte de um sistema socioeducacional falido, culminando na interdição da instituição no dia 17 de dezembro de 2010, a pedido da então promotora de justiça Márcia Arend. O auto¹ que pavimentou o caminho para a desativação do Centro Educacional Regional São Lucas, aberto em 10 de junho de 2010 com vistas à “apuração de irregularidades”, reúne um compilado de denúncias, relatos e relatórios que unanimemente apontavam para a insustentável condição da instituição. Ao longo das 73 páginas que compõe o documento, são apresentados os relatos de adolescentes internos a respeito das violações sofridas. Em uma delas, o adolescente identificado como T.M.V relata que

¹ Autos nº 064.10.008808-6 (Juízo da Infância e Juventude da Comarca de São José /SC)

“foi agredido fisicamente pelos monitores GERALDO e EVONIR, no dia 05/04/2009, pelas 14:00 horas; (...) chegaram os referidos monitores dizendo que havia sumido uma colher, sendo que o declarante afirma que foi uma desculpa para que houvesse a agressão (...) "eles mandaram a gente cagar a colher"; que "eles mandaram a gente se ajoelhar em frente ao vaso sanitário do quarto e colocar as nossas mãos lá dentro e procurar a colher, sendo que alguns dos vasos sanitários estavam com fezes dentro" (...) que, só puderam lavar as mãos à noite; que, em todo momento, os dois monitores agrediam o declarante e seus colegas com porrete.”

Os monitores Geraldo e Evonir, responsáveis pela tortura do adolescente T.M.V, tiveram como providência o ajuizamento de uma Ação Civil Pública visando aplicação de medida administrativa por prática de tortura de dois adolescentes, a qual determinou o afastamento imediato de suas funções. Contudo, o auto da interdição aponta para o não cumprimento do prazo estabelecido para o secretário da Segurança Pública e Defesa do Cidadão do Estado em relação à abertura de processo administrativo, o que evidencia a impunidade desproporcional ao crime cometido e escancara a omissão da Secretaria de Segurança Pública do seu encargo.

Ainda com relação às torturas infligidas no interior da instituição, alastrou-se pela imprensa regional a denúncia de uma “toca da tortura”, como ficou conhecido o espaço encontrado na ocasião da interdição da unidade compatível com os relatos dos jovens, tornando-se uma das palavras-chaves atribuídas à memória coletiva do Centro Educacional Regional São Lucas - ao lado de “masmorra” e “cadeião de menores”, termos utilizados pelas próprias autoridades para se referir à unidade. À época, diversos sites que acompanharam o caso veicularam imagens das condições lancinantes de higiene e salubridade às quais os adolescentes eram submetidos. Além das paredes infiltradas, sujeiras, comidas estragadas e fiações expostas, uma das imagens que circulou pela imprensa retrata o esqueleto de algum animal, que se acredita ter sido um cachorro, se decompondo no espaço de convivência dos internos. Em que pese o horror contido nesses relatos, a história não cessa aí: registra-se a morte de ao menos dois adolescentes nas dependências do Centro Educacional Regional São Lucas, o que significa, se dito de outro modo, dois jovens de idades entre 12 e 18 anos tendo suas vidas ceifadas sob custódia do Estado na condição de reeducandos.

Não se tratava, contudo, de um Estado qualquer. Tratava-se de um Estado adjetivado como “de direito”. Um Estado “democrático” que articulava um judiciário pautado nos direitos humanos, amparado por um legislativo compromissado com as premissas dos direitos sociais e

individuais. Um Estado ancorado na Constituição “cidadã” e, por consequência do Artigo 227, um Estado que não governava “menores”, mas sim “crianças e adolescentes” - e com “absoluta prioridade”. O Centro Educacional Regional São Lucas, outrossim, não era mais uma entidade da Fundação Nacional de Bem-Estar dos Menor (Funabem) quando esses eventos ocorreram, mas sim uma unidade de internação regulada pelos princípios da “brevidade” e da “excepcionalidade”. Ali, se operacionalizava a política social da “socioeducação” voltada para a população infantojuvenil, com uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogas e pedagogos cujos Códigos de Éticas e documentos de regulamentações das respectivas profissões iam, também, à contramão do teor das denúncias que levaram a cabo a instituição.

Não obstante seu caráter fatídico, o desfecho do Centro Educacional Regional São Lucas não se tratou de um acontecimento isolado. O próprio Conselho Nacional de Justiça (CNJ), cujo relatório referente à visita na instituição em 2010 foi uma das sustentações cabais para interdição da unidade, apontou problemas de mesmo nível em outras unidades do estado e em todo o país. Um dos casos mais noticiados foi o do Complexo de Tatuapé, localizado na capital de São Paulo, que foi interditado em 2007 após diversas denúncias à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Hoje, tais eventos continuam a indignar, mas não chocam tanto: é sabido e denunciado, afinal, o caráter basilarmente totalitário que assombra as gestões institucionais de privação de liberdade no Brasil.-Tal descompasso entre as leis e as práticas institucionais já é um dado bruto, e não uma hipótese a ser perseguida. Se as notícias de jornais e a circulação do conhecimento propagadas pelo “senso comum” não deixam esquecer a distância entre a lei e aplicação da lei, no universo acadêmico essa mesma distância foi e continua sendo tema de diversos estudos, desde as ciências sociais aplicadas até as humanidades em geral.

Com esse estudo, não é diferente. A presente dissertação parte, pois, dessa mesma inquietação motora e, se formos falar de inovação no problema de pesquisa, não oferece nenhum insumo para a produção do conhecimento sobre infâncias e juventudes no tempo presente. Não obstante, o potencial de contribuição deste trabalho consiste em ampliar o escopo de análise sobre o já posto tema dos desencontros e contradições entre as legislações brasileiras e as práticas e sociabilidades cotidianas ao propiciar um ângulo de análise ainda pouco explorado. Ao passo em que grande parte dos trabalhos sobre o sistema socioeducativo e demais instituições de

acolhimento de crianças e adolescentes ao longo da História buscam documentar e analisar ora os discursos e práticas do chamados “operadores do direito”, ora dos meninos e meninas que transitam por esses espaços de assistências, a presente pesquisa desloca sua análise para um grupo de profissionais pouco estudado de forma adensada por quem se dedica ao estudo dos direitos e das políticas sociais: os *técnicos* do sistema socioeducativo, aqui entendidos como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

O propósito desta pesquisa oriunda do entendimento de que tais profissionais ocupariam um lugar estratégico para se pensar as políticas sociais voltadas para as infâncias e juventudes e o sistema de garantia de direitos como um todo. Todavia, não são nem os receptores diretos desses serviços públicos e tampouco os formuladores dessas políticas. Para alguns, os técnicos ocupariam um lugar de mediação entre o Estado e a sociedade civil, outros, por sua vez, preferem utilizar a metáfora da *ponte* (MUNHOZ, 2017) para simbolizar o papel desempenhado por profissionais contratados para desempenhar determinadas atribuições e competências a partir de um *saber* técnico demandado. O termo ponte, nesse sentido, mantém a conotação da mediação entre os atendidos e o Poder Judiciário e, ao mesmo tempo, a amplia, ao trazer a dimensão dos diversos elementos que fazem travessia pela equipe técnica: as legislações, o saberes técnicos e os saberes institucionais produzidos cotidianamente no contato direto com a população atendida, as relações estabelecidas com outras instâncias e polos da rede de garantia de direitos.

Com efeito, a presença desses profissionais nos serviços de assistência e atendimento da população em torno de suas demandas sociais não é exclusividade do presente. Desde a Primeira República brasileira é possível localizar atividades de caráter assistencialista para a população que demandavam cargos específicos para os executores dessa assistência. O serviço social, a título de exemplo, passou pelo processo de institucionalização enquanto profissão no Brasil na década de 1930 em resposta à acentuação da precariedade das condições de vida imposta pelo processo de industrialização que marcou a modernização do país durante esse período. A psicologia, por seu turno, possui uma história ainda anterior, embora não ocupe massivamente, nem mesmo hoje, os espaços de atuação da esfera pública na mesma proporção que as assistentes sociais fazem. Não obstante, em ambos os casos, é no período de redemocratização, a partir da década de 1980, que os técnicos e as equipes técnicas emergem como uma categoria de análise de

que possibilita a compreensão de aspectos do Estado por uma visão diferente de simples executores de atividades assistencialistas ou filantrópicas.

Com as organizações populares em torno da construção dos direitos humanos, políticos e sociais no Brasil durante o período de transição para o regime democrático, foram forjados uma série de documentos legislativos, estatutários e normativos que agenciava a garantia dos direitos dos recém tornados “sujeitos de direitos” brasileiros. Na área das infâncias e juventudes, esse movimento foi emblemático ao promover, com a força das normativas internacionais, a derrocada do Código de Menores, que governava meninos e meninas desde 1979, em favor do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990. A própria Constituição de 1988 já postulava as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em seu artigo 227, no qual expressa pela primeira vez no país a prioridade absoluta dos direitos infantojuvenis e assegurava a proteção integral por meio de programas e políticas sociais voltadas especificamente para a garantia de direitos dessa população.

Esse processo de transição de uma doutrina sociojurídica do “menor em situação irregular” prevista nos Códigos de Menores de 1979 para a doutrina da “proteção integral”, como se é posto enquanto narrativa hegemônica na historiografia das infâncias e juventudes, simboliza e demarca uma baliza histórica importante para se pensar os direitos das crianças e dos adolescentes no tempo presente. Neste processo, os técnicos ou as equipes técnicas designadas para operacionalizar e atuar na intervenção das políticas sociais que visam a garantia dos direitos estipulados em lei tornaram-se atores sociais fundamentais, já que lhes foi concedido uma relativa autonomia, como bem conceituou a assistente social e pesquisadora Marilda Iamamoto (2015, p. 63), para atuar nesses espaços de acordo com seus saberes específicos e habilidades tecnicamente desenvolvidas. A singularidade com relação ao papel desempenhado anteriormente à doutrina da proteção integral consiste no fato de que, com a redemocratização do país, o pessoal tecnicamente qualificado passa a incorporar como ferramentas e dispositivos de atuação uma série de documentos, doutrinas e valores que não responde mais unicamente às demandas do Estado, mas a acordos em torno de princípios e valores societários firmados coletivamente, nacional e internacionalmente, que reverberaram na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trazendo a questão ao encontro do objeto de estudo delimitado deste trabalho, o Centro Educacional São Lucas, de acordo com o auto de interdição da instituição no tocante ao uso da força física contra os adolescentes internos, foi constatado que enquanto apenas 10% dos 53 monitores afirmaram que usavam da força física quando necessário, 100% da totalidade 11 integrantes da equipe técnica disseram que existiam, na unidade, adolescentes ameaçados em sua integridade física ou psicológica. Independentemente da veracidade ou não dos dados do documento, a discrepância entre as respostas dos monitores, categoria majoritariamente denunciada nos autos, e da equipe técnica, nenhuma vez denunciada, evidenciam uma diferença notória de comportamento e discurso dentro da instituição, o que suscita uma inquietude com relação à coexistência desses atores em um mesmo espaço e os desafios encontrados na operacionalização dos direitos dos adolescentes internados mediante essa contradição. Mais ainda, evidencia a mobilização de saberes e éticas baseadas em princípios diferentes e almejando horizontes distintos.

Em sua genealogia sobre a “alma moderna” do sistema penal-punitivo praticado a partir do século XVIII, o filósofo Michel Foucault já chamava atenção para o surgimento, nesta operação, de “personagens extrajurídicos”, os quais inscrever-se-iam ao deslocamento da aplicação das formas de punição a partir da mobilização de um “exército de técnicos” que viriam substituir o antigo “carrasco”. O castigo, que para o autor deixa de ser sobre o espetáculo da dor para se tornar uma “economia de direitos suspensos”, afasta-se da justiça e passa a ser mediado por guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos e educadores, cujas funções, ao cabo, resumem-se em manter vivo o condenado e garantir que a dor não seja a finalidade última da punição. Nas palavras do autor:

O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia de direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas visando a um objetivo bem mais ‘elevado’. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. (FOUCAULT, 2020, p. 16)

Como se observa nos dados sobre as violações do Centro Educacional São Lucas, contudo, esse “exército” não é tão homogêneo assim – ao menos no Brasil da proteção integral.

Há dissonâncias entre os princípios e, sobretudo, entre os saberes que os diferentes técnicos, na concepção foucaultiana, constroem e articulam. Nesse estudo, quando se fala em “técnicos”, refere-se àqueles profissionais que se articulam em torno de um saber acadêmico e prático que lhes confere qualificação e atribuições específicas, exigindo uma formação e uma base epistemológica e ética em comum na categoria da qual fazem parte. Pela distinta natureza do trabalho, formação e prática, os “monitores”, como eram conhecidos os agentes socioeducativos no Centro Educacional São Lucas, não se enquadram nesse escopo e serão mencionados apenas como funcionários da instituição.

Ao trazer esses personagens extrajurídicos dos bastidores para o palco da análise, este trabalho propõe-se a uma experimental inversão: o que emerge quando o foco do estudo são os técnicos que atuaram em instituições de isolamento de adolescentes? O que é possível extrair da análise histórica dessas experiências? O que os técnicos, cotidianamente próximos aos jovens atendidos, viam e viviam na instituição? Como era a rotina da assistência por eles prestada? Quais relações estabeleciam entre si e entre os demais profissionais? Quais práticas realizavam profissionalmente? Qual o impacto dessa atuação nos adolescentes atendidos? Quais memórias constroem daquele tempo?

Partindo dessas inquietudes, mas sem a pretensão de responder a todas essas perguntas, o objetivo central desta pesquisa consiste em conhecer as características do atendimento socioassistencial promovido aos adolescentes institucionalizados no Centro Educacional Regional São Lucas entre 2007 e 2010, a partir das experiências de técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos) que atuaram na instituição durante os referidos anos. Pretende-se, assim, compreender aspectos do processo de consolidação dos direitos infantojuvenis no Brasil na passagem da doutrina "menorista" (1927- 1979) para a doutrina da proteção integral, tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como marco. A intenção não é de, com isso, reafirmar as contradições entre as leis e as aplicações das leis, mas, antes, complexificar a análise das dinâmicas que propiciaram a existência de cenários contraditórios como o do Centro Educacional São Lucas, a fim de se pensar os impactos nos direitos das juventudes que por lá passaram.

A experiência é utilizada aqui como uma ferramenta útil para intermediar as memórias dos profissionais e a análise histórica sobre os aspectos que conformam a assistência naquele período. Assim como propõe a historiadora Joan Scott e a discussão feminista sobre experiência, ao mobilizarmos a categoria da experiência não pretendemos apenas tornar visível a pouco falada

vivência dos técnicos da unidade socioeducativa de modo a expor os mecanismos de poder nos quais estavam inseridos, mas sobretudo conhecer a lógica e os funcionamentos internos desses mecanismos. Para isso, é preciso historicizar essas experiências: referir-se aos processos históricos que permitem compreender a posição ocupada pelos sujeitos e as experiências por eles vividas. Nesse sentido, concordamos com Scott (1998, p.304) no entendimento de que não são indivíduos que têm experiências, mas os sujeitos que são constituídos pela experiência. Voltamos para as memórias das experiências dos técnicos não como ponto de chegada de uma evidência legitimadora sobre o sistema socioeducativo, mas sim como ponto de partida para o conhecimento que ensejamos percorrer sobre as assistências infanto-juvenis que têm como baliza o Estatuto da Criança e do Adolescente. O que interessa ao trazermos as narrativas dos profissionais não é uma perspectiva das experiências vividas individualmente como forma de se provar algo sobre o atendimento prestado aos adolescentes no Centro Educacional São Lucas, mas sim de entendermos as circunstâncias históricas que constituíram os técnicos enquanto sujeitos que ocupam um lugar específico na história das infâncias e juventudes. Assim como propôs a pesquisadora Beatriz Sarlo (2007), portanto, não buscamos nesse estudo produzir testemunhos, mas sim conhecimentos, tendo como ponto de partida os relatos sobre as experiências dos técnicos no Centro Educacional São Lucas.

Nesse sentido, apesar de debruçar sobre um problema já bastante estudado em outras disciplinas do ponto de vista da contradição entre as leis que conformam os direitos e as práticas, a pesquisa carrega em si um segundo potencial de contribuição para os estudos sobre os direitos das infâncias e juventudes ao ter como foco a História. As ferramentas analíticas da História sofisticam a análise ao assumir como postulado um elemento especial: o *tempo* ou, como afirma Certeau (1979), o “semi-conceito” da *temporalidade*. Para o autor, preocupado em responder a autoposta pergunta “*o que fabrica o historiador quando faz história?*”, o historiador:

“Trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece a regras. Manipulação semelhante é feita com o mineral já refinado. Transformando inicialmente matérias-primas (uma informação primária) em produtos standard (informações secundárias), ele os transporta de uma região da cultura (as “curiosidades”, os arquivos, as coleções, etc) para outra (a história). Uma obra ‘histórica’ participa do movimento através do qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza, transformando o material utilitário (por exemplo, a floresta em exploração), ou em estético (por exemplo, a montanha em paisagem), ou fazendo uma instituição social passar de um estatuto para outro (por exemplo, a igreja convertida em museu)”. (CERTEAU, 1979, p. 75)

Nessa passagem, assim como em toda sua obra, Certeau demarca uma linha entre natureza e cultura e vai mais afundo ainda ao dizer que a História, entendida por ele enquanto uma prática, *extrai* elementos da natureza e os *transforma* em cultura. Ao fazer da natureza história, o historiador, assim, a artificializa. O tempo é, também, natureza - mecânica física do universo. É por isso que para o próprio Certeau (1979, p. 71) “seria demasiado afirmar que o historiador tem o ‘tempo’ como ‘material de análise’ ou como ‘objeto específico’”. A relação entre passado e presente é, assim, um produto da História, e não um fato dado.

A História do tempo presente, área de concentração do programa de pós-graduação no qual essa pesquisa se insere, é um dos campos da História que emergiu desse processo de complexificação da relação das pessoas no tempo, quando defendeu, a partir da década de 1970, que o presente seria, também, assunto da História. Mudando de lugar a certeza de que a História seria a “ciência do passado” e sua relação com o presente seria meramente circunstancial para evitar que “o passado se repita”, como circula no senso comum, essa e outras noções sobre a relação entre História e “passado” foram “tocadas” pela História do tempo presente, que tem sua origem atrelada às discussões sobre a segunda guerra mundial. Aos poucos, mas não sem disputas, esse campo de conhecimento foi conquistando espaço dentro da História.

De acordo com o historiador Henry Rousso (2016), a particularidade da História do tempo presente com relação à tradição epistemológica da História se deve pelo interesse que desperta “por um presente que é o seu” e que, como tal, resta inacabado. Os “personagens” (indivíduos, instituições, grupos sociais, Estados, sociedades etc.) da escrita da História do tempo presente são, segundo o autor, um “ainda-aí”, o que suscita toda uma outra forma de construir, interpretar e escrever as narrativas históricas. De forma pictórica, Rousso (2016, p.17) ilustra que o historiador do tempo presente como aquele que “faz como se” pudesse frear o tempo passante, congelando a imagem para assistir ao espetáculo da passagem entre o presente e o passado, quase como uma câmera fotográfica. Dessa forma, é como se o historiador do tempo presente pudesse diminuir a velocidade do afastamento e do esquecimento que, inevitavelmente, assolam a experiência humana.

Talvez, justamente por ter questionado os postulados da história – o tempo e a temporalidade –, a História do tempo presente tenha, de início, gerado alguns desafios dentro da disciplina. Para alguns, diminuir o recuo temporal implicaria a descaracterização da História;

incorria ao risco de torná-la indiferente em relação a outras disciplinas, como a sociologia ou jornalismo, por exemplo. Essas críticas, contudo, desconsideravam a diferença entre o presente e o *imediato*. O presente é utilizado pelos historiadores do tempo presente em sua conotação nos termos das *durações* concebidas por Fernand Braudel, e não como um momento. Em sua conceituação sobre os tempos múltiplos ou plurais, Braudel rompe com uma noção de linearidade, articulando não um, mas *três* tempos da história, a saber, o geográfico, o social e o individual. Os tempos, nessa leitura, não *são*, mas *duram*: duram um curto, médio ou longo tempo. Essas três durações, por sua vez, coexistem sobrepostas.

Assim, para o historiador François Dosse (2012), ao interseccionar o presente e a longa duração, a História do tempo presente se diferencia da “história imediata” na medida em que o próprio prefixo de negação “i” da palavra “imediata” sugere que as histórias imediatas não passam por *mediação*, o que é exatamente o oposto do que a História do tempo presente propõe: entender o presente não como um instante, mas como uma duração, um processo, um acontecimento que ainda se faz presente e mediá-lo com análises e interpretações feitas desde um olhar e rigor historiográfico. Embora, para alguns, Braudel tenha deixado algumas pontas em aberto com relação a seu conceito de longa duração (DUTRA, 2003), o historiador Reinhart Koselleck, em uma lógica compatível, apresenta em seus estudos uma concepção do tempo em *estratos* como uma forma de complexificar o entendimento sobre as durações.

Assim como Certeau em sua metáfora sobre o processo de refinamento dos minerais e Braudel ao falar do tempo geográfico, Koselleck se inspira na natureza física para refletir sobre a temporalidade. A metáfora dos *estratos do tempo* atribuída a Koselleck remete ao processo geológico da erosão das rochas, que ao sofrerem ações do tempo e do espaço, esculpem camadas que quando sobrepostas, modificam de forma impermanente o elemento. Ao observarmos uma rocha, do presente, estaríamos, então, nos deparando com um elemento que contém em si as múltiplas camadas de sedimentação que juntas, a compõe de maneira independente: algumas, existem desde que a rocha foi criada, outras são mais recentes e outras ainda possuem um tempo “médio”.

Nessas camadas sobre camadas, existiriam, segundo Koselleck, estruturas de *repetição* e de *singularidade*, dois conceitos que, para essa dissertação, são importantes. Talvez por sua aproximação com o campo da história dos conceitos, Koselleck é didático em suas explicações.

Para explicar os conceitos de repetição e singularidade, o autor lança mão de uma analogia que, apesar de sua simplicidade, atinge o cerne da mensagem a ser transmitida:

“Considerando o caso banal do carteiro que chega de manhã e traz a notícia da morte um parente. Ele nos comunica uma ocorrência singular. Mas o fato de aparecer em um determinado horário é um acontecimento recorrente, possibilitado pela administração dos correios, que dispõe de um orçamento anual. O carteiro volta, em cada manhã, no mesmo horário, para trazer notícias singulares” (KOSSELLECK, 2014, p. 21)

Na situação hipotética desenhada por Koselleck, fica implícito o mecanismo operante das camadas do tempo, que mesclam experiências singulares em meio a uma série de repetições. Essas duas estruturas, a singularidade e a repetição, operam simultaneamente, o que corrobora com a ideia de tempos plurais que se entrecruzam no presente. Para que o correio na anedota de Koselleck exista, uma série de eventos tiveram que ocorrer previamente para isso. Trata-se, assim, de uma experiência que apesar de ter iniciado no passado, ainda não está encerrada no momento presente em que o carteiro traz uma notícia, essa sim inteiramente nova.

Nesse sentido, os estratos do tempo, em semelhança com a longa duração braudeliana é, de acordo com Reis (2016, p. 198), “a tradução, para a linguagem temporal dos historiadores, da estrutura atemporal dos sociólogos, antropólogos e linguistas”. É nesse sentido que examinar a história das infâncias e juventudes, as políticas de assistência e os direitos infantojuvenis pelo olhar da História trazem outro escopo de análise e, conseqüentemente, outros caminhos. Embora olhando para o mesmo fenômeno, por partirem de um entendimento deveras linear do tempo, muito cientistas sociais e profissionais de outras áreas, ao olharem para as violações dos direitos na era da doutrina da proteção integral, se frustram ao “ver a história se repetir” o que, na visão da História do tempo presente, é um equívoco. Embora permeada de repetições, a história, *per se*, nunca se repete: o que se repete são eventos, acontecimentos ou, nos termos de Koselleck, as experiências que foram iniciadas no passado e ainda não se encerraram, de modo que se tornam visíveis no presente.

Este estudo é amparado, em sua totalidade, por esta forma de fazer História que não deixa passar, em alta velocidade, os cenários que se apresentam a cada milésimo de segundo na janela do tempo. Do presente, enxergo a conformação dos direitos construídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e suas incongruências. Observo os vultos de pessoas e experiências que nunca passaram (as repetições), e de atores que entram em cena (singularidades). Aqueles que estão no centro da composição, e aqueles que parecem figurantes. Nesse sentido, essa dissertação imprime

um esforço de captar a dinâmica dessa imagem identificando, no encontro do presente com o passado, pessoas e relações sociais de modo a, como ensina o historiador Jacques Le Goff (1999), mais do que descrever e contar, *explicar* essa contraditória realidade.

A historiadora Margareth Rago, em 2004, chama de “efeito-foucault na historiografia” o “furacão” provocado pelo filósofo Michel Foucault no seio da disciplina. Ainda que com grande resistência por parte de alguns, as reflexões epistemológicas relativas à historiografia propostas por Foucault são consideradas de suma importância para a discussão de vários temas da área da História. Para a área dos estudos das instituições de isolamento, em específico, arrisco afirmar que se cristalizou um importante paradigma a partir dos estudos deste pesquisador. Hoje, quem trilha o caminho dos estudos dos cárceres e prisões, tem a possibilidade de utilizar a “bússola” deixada por Michel Foucault como legado. Com o sistema socioeducativo e, mais ainda, em se tratando de um trabalho sobre as narrativas dos tais “personagens extrajurídicos”, não poderia ser diferente.

Como referencial teórico, essa pesquisa se edifica nas obras de Foucault sobre a sociedade disciplinar que se expressa primordialmente através da obra *Vigiar e Punir* (1975). Nesta, aparecem os principais conceitos que possibilitaram a constituição de um arranjo teórico de tal modo potente que se tornaram incontornáveis aos estudos prisionais (SALLA, 2017, p.38), operando metaforicamente como um paradigma científico - o paradigma da sociedade disciplinar e punitiva. Além dessa base, recorre-se à historiografia nacional das infâncias e juventudes para se pensar a trajetória dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, em diálogo com autores do serviço social e das ciências humanas e sociais como um todo.

‘Caminho se conhece andando’: fontes, metodologia e a trajetória de pesquisa

Era de meu desejo, enquanto pesquisadora, que essa introdução fosse apresentada de forma fluída, em texto corrido, sem rompantes entre os parágrafos que se interligam e o fluxo do pensamento transmitido. Fosse assim, contudo, estariam latentes os caminhos, perdidos e encontrados, que constituíram o tracejar das rotas deste trabalho. Quando ainda em semente de ideia, o interesse que acendeu a fagulha da pesquisa residia nos relatórios produzidos pelas assistentes sociais do Centro Educacional São Lucas. Filha de assistente social, não foram poucos os fins de tardes da infância que, entre o sair da escola e o voltar para casa, aguardava pacientemente minha mãe encerrar em sua sala o dia de trabalho, em meio a uma pilha enorme de

cadernos brancos com detalhes verdes. “*Preciso acabar esse relatório*”, ela dizia, em referência a um desses cadernos.

Já adulta, cientista social formada e cursando uma segunda graduação em Serviço Social, embora tais relatórios fossem um tema pouco abordado durante as aulas, nada me distraía da terrível ansiedade de que todo o conhecimento aprendido desembocaria, cedo ou tarde, na escrita desses documentos que, por sua vez, impactariam irreversivelmente destinos de vidas. Quando ao estudar a socioeducação catarinense tomei conhecimento do Centro Educacional São Lucas. A cada reportagem lida sobre a instituição, aumentavam as inquietações que viriam a se tornar um problema de pesquisa: qual era o papel das assistentes sociais e a equipe técnica como um todo em meio àquela considerada “barbárie”? Como eram preenchidos os relatórios e quais os critérios que determinariam quem e por quanto tempo habitaria aquela “masmorra”? O que os relatórios sobre os dois jovens que morreram na instituição registravam sobre eles e qual a relação entre o relatado e a eventualidade da morte? Quais *histórias* eram narradas para o judiciário naqueles relatórios?

A tradução dessas inquietações para a linguagem acadêmica originou o projeto “piloto” da pesquisa que está sendo introduzida aqui. Desde o início, foi pensada e endereçada ao Programa de Pós-graduação em História da UDESC– PPGH por este ser o lugar para onde os algoritmos das pesquisas *online* realizadas sobre infâncias e juventudes em Santa Catarina levavam. Ademais, por se tratar de uma instituição que não existe há mais de década, imaginou-se que o cuidado da disciplina da História para com a memória e os documentos seria imprescindível— o que se confirmou a cada passo da pesquisa. Saindo do projeto de pesquisa para a prática, contudo, os rumos teimaram em verter para outro lado. O discurso de esquecimento que pairou nas mídias a partir de 2010 com a demolição do São Lucas ressoou, de certa forma, no acervo.

As tentativas de acessar os documentos da instituição, produzidos na época — relatórios de equipe técnica, prontuários e regimentos internos — foram inconclusas até o presente. Em que pese todo o alcance regional dos anos de funcionamento da instituição, as informações sobre a história institucional do Centro Educacional São Lucas, atualmente, não são de fácil acesso, desafiando o trabalho de pesquisadores que, do presente, logram apreender os sentidos daquele espaço no tempo. Entre respostas de autoridades que não chegavam, requerimentos formalizados de acesso a documentos totalmente ignorados e instâncias competentes ao caso pouco

acolhedoras da História, minha última esperança de acessar as “ruínas” do São Lucas, que apoiava-se nos Museu do Tribunal e Justiça de Santa Catarina foi, por fim, desmoronada em decorrência do abrupto fechamento do Museu por imposição da pandemia do Covid 19. Não haveria mais como escapar: o plano B, a História Oral, me esperava logo ali...

Sem pesar, a História Oral apresentou-se como uma alternativa viável para registrar, de um lado, o “silêncio” das fontes documentais sociojurídicas e, do outro, produzir “documentos sonoros” - como sugere a historiadora Danièle Voldman (2019, p. 36) - sobre a instituição e, consequentemente, sobre elementos constitutivos da história das políticas de assistência à infância e juventude no Estado de Santa Catarina. Entendida como uma metodologia de pesquisa e, ao mesmo tempo, uma “arte da escuta”, tal como sugere Alessandro Portelli, a História Oral oferece uma solução possível para o problema do encontro desajustado entre o interesse no objeto desta pesquisa e o desinteresse, por parte de diferentes atores sociais, de incluir os documentos e arquivos da instituição “na História”. As fontes orais, nesse sentido, ajudam a questionar o limite fronteiro que divide aquilo que diz respeito à História daquilo que não diz (PORTELLI, 2016, p.15), realocando as distâncias entre a História, enquanto episteme, e as *histórias* das pessoas “comuns” a partir do compartilhamento das memórias que, embora para alguns sejam consideradas insignificantes historicamente, permitem registrar experiências coletivas no tempo.

Felizmente, o caminho andado até então não havia sido em vão. A cada curva dobrada me aproximava mais da pesquisa e, mesmo sem saber, quanto mais me perdia no rastreio dos vestígios do São Lucas, absorvia em um sem-número de contatos e órgãos institucionais, mais encontrava as minhas *fontes*. Para alcançar os objetivos delimitados, o corpo de fontes da presente dissertação consiste em um conjunto de cinco² entrevistas realizadas com profissionais que compuseram a equipe técnica do Centro Educacional São Lucas entre os anos de 2007 e 2010³, sendo eles três assistentes sociais, uma psicóloga e um pedagogo. São utilizadas também

² Foram convidadas, além destes cinco, outros quatro profissionais que, por motivos variados, não puderam conceder a entrevista.

³ Inicialmente, a pesquisa havia delimitado como recorte temporal os anos de 1990 a 2010, contudo, não foi possível realizar as entrevistas com aqueles que atuaram no São Lucas durante esse período. Além disso, a concentração nos últimos anos de existência da instituição se deve aos processos de contratação de funcionários na instituição, que foi por anos desfalcada. Em 2007, com a abertura de um concurso público, a equipe foi, de fato, estruturada depois de anos, sendo possível falar em uma “equipe técnica multiprofissional”.

como fontes documentais o Auto de Interdição do Centro Educacional Regional São Lucas (2010); os Códigos de Ética do Serviço Social (1947, 1965, 1975, 1986 e 1993) e da Psicologia (2005); os Códigos de Menores (1927 e 1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Enquanto o auto de interdição ajuda a conhecer a história do início e fim do Centro Educacional São Lucas, sendo, portanto, utilizado nas partes 1.3 “‘Divisor de águas’: o CER São Lucas e a institucionalização de adolescentes em Santa Catarina” e 2.3 “‘Nos últimos suspiros de agonia da instituição’: o processo de interdição e demolição do São Lucas”, ambos os Códigos de Ética do Serviço Social e Psicologia são mobilizados, por sua vez, em momentos alternados.

A pertinência desses documentos se dá por eles expressarem o conjunto de valores que guiavam, normativamente, a atuação do serviço social e a psicologia enquanto categorias profissionais. É possível, ao contrastar seus artigos tanto com as entrevistas, como com as referências teóricas, encontrar indícios sobre o papel desses profissionais nos diferentes momentos históricos, identificando à quem respondiam, à quem dirigiam seus serviços, sob quais princípios, entre outros pontos possíveis de análise. Já os Códigos de Menores de 1927 e 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente são analisados tendo como fio condutor os técnicos, principalmente na parte 1.1 “‘O exército de técnicos’: os personagens extrajurídicos na trama dos direitos das crianças e dos adolescentes”, na qual é explorada a gênese dos técnicos enquanto personagens extrajurídicos no Brasil. A análise documental, assim, se dará de forma a tentar localizar a aparição desses profissionais nos documentos para, assim, melhor conhecer a emergência desses técnicos nas políticas sociais brasileiras.

No que se refere às fontes orais, a escolha das pessoas entrevistadas se deu por uma rede de contatos que foi sendo construída desde 2019, a partir de um circuito de indicações construído fluidamente durante as tentativas de buscas dos documentos institucionais. Realizadas por meio de chamadas de vídeo em plataformas *online* em decorrência do isolamento provocado pela pandemia do Covid-19, as entrevistas foram feitas orientadas por um roteiro semiestruturado que se dividia em questões sobre a “história de vida” das pessoas entrevistadas e a “história temática” referente ao São Lucas, sem, no entanto, se apegar ao seguimento estrito das perguntas estipuladas. Foram bem-vindos os descaminhos, desvios e atalhos da memória durante o momento da entrevista, equilibrando-se entre o estilo de “fluxo livre” e o modo mais “objetivo” de se entrevistar.

Assim como recomenda o historiador Paul Thompson, as entrevistas desta pesquisa foram sensíveis às diferenças existentes entre as pessoas entrevistadas, conduzindo quando necessário sem, jamais, tentar dominar a conversa (THOMPSON, 2017). Nesse sentido, o roteiro foi estruturado e utilizado como ferramenta para facilitar o alcance do objetivo geral. Foi comum a todas as entrevistas que a maior parte das perguntas previstas pelo roteiro não precisassem ser vocalizadas para serem respondidas, sendo alguns temas gatilhos para uma cadeia de memórias eram tocadas como um efeito dominó. Foi possível, assim, estabelecer um “espaço narrativo” no qual, de acordo com Portelli, enquanto o narrador tem o papel de contar, o historiador, por seu turno, tem a responsabilidade de *ouvir*.

Retomemos, aqui, a definição da história oral como “arte da escuta”. Ao centrar a história oral na escuta, Alessandro Portelli não está falando de uma escuta qualquer, mas de uma escuta qualificada e amparada nos preceitos da história articulados com a sensibilidade de captar e acompanhar o rebuliço das memórias e a organização delas no presente e, posteriormente, traduzi-la em uma segunda narrativa, que será o texto do pesquisador. A memória, assim, não é entendida como um depósito de informações sobre o passado a ser acionado no momento das entrevistas, mas sim uma produção e elaboração do presente. É nesse sentido que se é possível afirmar que o maior diferencial da história oral é o de que, diferente de outras metodologias que encontram suas fontes ou transformam materiais em fontes, o historiador oral, junto com o interlocutor, cocria sua própria fonte. Ao questionar, o entrevistador desperta o “músculo involuntário da memória” que inicia seu trabalho e se transforma em linguagem pela construção de uma narrativa.

É diante desse contexto que a psicóloga Ecléa Bosi afirmava, em 1994, que “a memória não é sonho, é trabalho”. Nesse sentido, se assim for, afirma a autora, “deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.” (BOSI, 1994, p. 21). Com essa afirmação que denuncia as imprecisões da memória, a autora expõe parte da semente que gerou, de início, desconfiança por parte da comunidade acadêmica da História durante o surgimento da história oral. A parte da comunidade que defende a oralidade, por outra via, não apenas assumiu, como acolheu essas imprecisões da memória. O argumento reside na própria constituição da memória. Para o filósofo Paul Ricoeur, toda memória oriunda de um processo subjetivo de seleção. Da neurologia à fenomenologia, Ricoeur investiga o binômio

memória-esquecimento, entendendo que são uma falsa oposição. Segundo o autor, do contrário, seriam duas faces de uma mesma moeda: se lembra porque se esquece e vice-versa.

Essas visões sobre a memória, são acrescidas, ainda, das contribuições do sociólogo Maurice Halbwachs, que introduz os estudos sobre a memória coletiva ao reconhecer a memória como algo social, e não meramente individual. Partindo deste reconhecimento e ampliando a discussão, Pollack, por sua vez, traz o conceito de “multiplicidade de memórias em disputas”, afirmando a inexistência de uma unidade em torno das memórias. Uma vez entendida em sua dimensão social e coletiva, os trabalhos de história oral, ao acionar as memórias de diferentes pessoas, não têm como objetivo central desvelar uma “verdade histórica”.

É com essas premissas que as entrevistas que aqui servirão de fontes históricas foram estruturadas, realizadas, transcritas e analisadas. Ao me encontrar com essas cinco pessoas que transitaram pela instituição São Lucas entre 2007 e 2010, meu objetivo nunca foi de descobrir a verdade sobre a atuação de técnicos no sistema socioeducativo catarinense. De forma muito menos pretensiosa – e talvez mais trabalhosa –, o “norte” que guiou este trabalho em história oral consistiu na escuta narração de eventos, sujeitos e experiências que, na oralidade, pela via da memória, carregam nas linhas, entrelinhas e até mesmo nas distorções, “pistas preciosas”, como diz Portelli, sobre a memória coletiva, a imaginação, a interpretação e outros signos socialmente compartilhados no tempo.

No processo de escuta, que para a história oral é sempre um ato ativo e nunca passivo, buscou-se entender como essas pessoas interpretam e lembram os eventos que ocorreram na instituição. Enquanto narram suas histórias e os atendimentos que realizavam, ficam implícito e, tantas vezes, explícito, a representação que este corpo técnico tinha sobre a juventude, sobre a socioeducação, sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei, sobre o judiciários, sobre os colegas de trabalho, enfim, sobre a política de assistência e garantia de direitos de crianças e adolescente. No processo de escrita, o esforço do historiador oral está em conectar essas informações com o que outras narrativas já produzidas.

As memórias acionadas de assistentes sociais, psicólogas e pedagogos permitem o acesso à “historicidade das vidas privadas” (PORTELLI, 2016) do cotidiano profissional, identificando o impacto dos acontecimentos de grande escala nos acontecimentos cotidianos. Assim, se os documentos e fontes da chamada “História oficial” narram a passagem do paradigma do menor

em situação irregular para o da proteção integral, as narrativas de pessoas que atuaram diariamente, ao longo de anos, com os códigos, legislações e relações estabelecidas por essa passagem no dia a dia de adolescentes institucionalizados torna visível, a partir das memórias, elementos que constituíram o campo de experiências das infâncias e juventudes durante esse processo.

Quando o Centro Educacional Regional São Lucas foi demolido, a cobertura da demolição ou do “espetáculo da demolição” como nomeou Rodrigues (2014, p. 108) em alusão à uma “inauguração às avessas”, foi finalizada enfatizando pela jornalista do SBT:

“Enquanto isso, vai acontecendo a demolição; vai abaixo um passado de denúncias de maus-tratos, negligência, violação de direitos, *histórias que devem virar pó*, para que outras bem melhores possam surgir no futuro”. (SBT NEWS⁴)

Nesse discurso midiático, fica exposto o contraste entre o espaço de experiências⁵ (maus-tratos, negligência, violação de direitos) e o horizonte de expectativas (histórias *bem melhores* que possam surgir no futuro) demonstrado por Koselleck em sua teorização sobre o tempo em estratos. Um ano após ser demolido, em 2011, foi anunciada a construção de um novo prédio que, sob novo nome (CASE da Grande Florianópolis) e fachada, hoje ocupa o mesmo chão que presenciou os eventos traumáticos do São Lucas. Algumas buscas na internet dão acesso a portais que noticiam que, nesse novo centro, em meio a algumas singularidades, velhas práticas permanecem: rebeliões, fugas, violências e violações.

O Centro Educacional São Lucas em face ao CASE é, pois, a simbologia perfeita para se entender a História do tempo presente e as narrativas dos passados que não “passam”, que são sempre presentes (Rouso, 2018). Os prédios podem ser explodidos, implodidos, demolidos sem que, no entanto, a história vire pó. Talvez, os documentos, monumentos e ruínas que registram a história, sim, se desfaçam no tempo por intempérie da memória-monumento, memória

⁴ A plataforma Youtube não disponibiliza data de publicação. A reportagem referida está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jjPxRqJoHsw>

⁵ Espaço de experiência e Horizonte de expectativas são duas categorias históricas que foram elaboradas por Reinhart Koselleck para explicar o tempo presente e que serão aprofundados no Capítulo 2 da dissertação.

tranquilizante⁶. No entanto, enquanto houver disputa, continuarão sendo produzidas as memórias-incômodo, memórias que perturbam, incomodam e que colocam em xeque as certezas que nos tranquilizam (Portelli, 2016, p. 48), impulsionando a criação de novos espaços de experiências. O estudo que se segue, que não poderia estar mais além das ideias emblemadas no discurso supracitado, adota para si a função das memórias-incômodos que, ao invés de almejarem transformar em pó, do contrário, *retiram o pó* e lustram as histórias que se desenrolaram naquele espaço-tempo.

Logrando alcançar o objetivo central, a dissertação se estrutura em três capítulos, organizados respectivamente a partir de três eixos centrais: os técnicos, a instituição e os adolescentes atendidos. A divisão dessa forma foi pensada por entender que o atendimento socioassistencial articula essas três dimensões – os profissionais, a instituição e os usuários -, de modo que cada uma delas oferece elementos importantes se quisermos conhecer as características do atendimento socioassistencial de determinado período.

No **Capítulo 1 - “As ‘Donas’ e os ‘Seus’**”, os técnicos são o centro das investigações. Parto de uma análise documental dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 e do Estatuto da Criança e do Adolescente para elaborar uma discussão sobre a emergência dos técnicos a partir do século XX, construindo o argumento de que esses profissionais constituem uma singularidade na história das infâncias e juventudes. Apresento, posteriormente, os interlocutores da análise e, por fim, introduzo o objeto do estudo, o Centro Educacional São Lucas, fazendo uma conexão entre a história nacional exposta na primeira parte e o contexto regional de Santa Catarina.

No **Capítulo 2 - Entre o vigiar e o ser vigiado: o cotidiano e as artes de fazer do São Lucas**, adentramos nas memórias e experiência dos técnicos na instituição propriamente dita. Utilizo o conceito de cotidiano conforme teorizado pelo historiador Michel de Certeau para identificar nas práticas profissionais, institucionais e nas relações de poder no cotidiano do São Lucas, a relação dos técnicos com as produções socioculturais da instituição penal-punitiva.

⁶ Para Portelli (2016, p.48), a memória-monumento seria “a memória prática e frequentemente imposta pelas instituições, como comemoração e celebração das glórias do passado; narração da identidade nacional que só recorda aquilo que a orgulha, ocultando as sombras e as contradições. [...] Enfim, é a memória como instrumento para que nos sintamos satisfeitos e em paz com nós mesmo, e portanto para que continuemos sendo o que temos sido”.

Buscou-se, nessas experiências, evidenciar o cotidiano como um espaço de transformação, no qual os sujeitos produzem antidisciplinas que afetam, em alguma medida, o sistema no qual se inserem. Nesse sentido, o processo de interdição do São Lucas é analisado como fruto da construção, no cotidiano, de uma rede de antidisciplinas.

Por fim, no **Capítulo 3 – Lima, Duda, Hugo e outros consideradas infames**, investigo, a partir das memórias sobre as experiências dos técnicos com o adolescentes atendido, o perfil do adolescente considerado infrator e, como tal, alvo das políticas socioeducativas. Tendo as categorias de morte e vida com chaves interpretativas analiso, a partir de uma perspectiva teórica criminológica, a seletividade penal e construção social e histórica do adolescente infrator, promovendo uma reflexão sobre as condições e o papel do atendimento socioeducativo nesse contexto histórico.

CAPÍTULO 1

As “Donas” e os “Seus”

“Então imaginava a Febem como uma mulher casada com o —Seu Governo, que dava dinheiro para ela, já que era comum ouvirmos também dizer que a Febem recebia dinheiro do governo para se sustentar. E na minha visão de menino de 7 anos, a Dona Febem não era muito honesta, não. Ela era um pouco devassa porque um dia ouvi um dos funcionários dizer que tinha muita gente mamando nas tetas da Febem.” (MIRANDA, 2014, p.31 apud RAMOS, 2004, p. 40. Grifos meus)

Em uma das histórias narradas pelo contador de histórias e pedagogo Roberto Carlos Ramos sobre sua experiência na Febem de Minas Gerais, ganham corpo, na imaginação do pequeno Roberto, a Febem e o governo. Na tentativa de apreender e preencher de sentidos, tornando inteligível o mundo à sua volta, o garoto, interno da Febem durante a década de 1970, dava vida e identidade às abstratas e adultas instituições. A Febem, assim, é corporificada em uma mulher: a “Dona” que, por receber dinheiro do “Seu Governo”, só poderia ser casada com ele - o provedor. Apesar de casada com o senhor Governo, a dona Febem tinha seu corpo acessado por muitas outras pessoas, o que era indicativo de seu caráter dúbio.

Ao evocar esse jogo de prosopopeias para narrar suas lembranças de infância, Ramos textualiza de forma figurativa as representações sociais em torno da Fundação Estadual de Bem-estar do Menores (Febem) e ao fazer isso, na interpretação de Miranda (2014), denuncia ao longo de sua obra⁷ “os descasos daqueles que compunham a equipe técnica e que atuavam no atendimento às crianças e adolescentes na instituição”. Esse descaso é também retratado no filme “O contador de histórias” (2009) que, dirigido por Luiz Villaça, baseia-se na biografia do mesmo garoto. Em uma das cenas, a francesa Marguerite Duvas, que viria a adotar Roberto quando este alcançou 13 anos de idade, repreende o menino por referir-se a ela como “Dona”. Em um

⁷ O trecho citado é um excerto da obra “A arte de construir cidadãos: as 15 lições da pedagogia do amor”, de Roberto Carlos Ramos, 2004.

português afrancesado de tom paradoxalmente desdenhoso e doce, Marguerite é irreverente ao dizer “Não me chama de Dona que eu não sou dona de ninguém!”. Roberto, atônito, pergunta então como ele deveria chamá-la, ao que ela responde “madame”. Embora sutil, a cena é emblemática da transição da condição de menino abandonado, que vivia a última das suas 132 fugas registradas da Febem, em meio ao descaso e desalento estatal e institucional, para a de criança afetivamente acolhida, momento em que passa a conhecer sua própria humanidade e infância ao ser *visto* e cuidado por Marguerite.

A troca de pronomes de tratamento, nesse sentido, teve um papel mais do que meramente discursivo na trama. Ela acompanhou, de fato, uma mudança prática do tratamento o qual Roberto passaria a receber enquanto adolescente, que deixava de ser como de um objeto de intervenção para, enfim, ser tratado como sujeito de direito (MUNHOZ, 2017, p. 27 apud VARGAS et. al 2008), que não mais “pertencia” a alguém. A reprodução dessa transição ganha ainda mais sentido quando considerados os elementos imagéticos que compõe o enredo da cena que origina a fala de Marguerite, no qual ela ensina Roberto a andar de cabeça erguida, colocando-lhe um livro sobre a cabeça de modo a impedi-lo de andar cabisbaixo, como era seu costume. Assim, a expressão “Dona” e “Seu”, tanto na atividade imaginativa do jovem Roberto de personificar a Febem e o governo para assim torná-los cognoscíveis ao pensamento infantil, quanto no uso como pronome de tratamento que nivelava o grau de formalidade entre os envolvidos, simboliza linguisticamente o caráter hierárquico que modulava a relação entre adultos e crianças e adolescentes naquele período e contexto social. A figura de Marguerite, por sua vez, uma estrangeira no Brasil militarizado, representa o contraponto à essa hierarquia, presente no contraste entre duas construções de infância no século XX: aquela que vinha sendo traçada pelas normativas internacionais desde a década de 1950 quando, ancorada nos debates sobre o direitos humanos, foi redigida pelas Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e a menorista, localizada nacionalmente e regulada pelos Códigos de Menores (1927-1979).

No limiar entre a ficção e a História, muitas “Donas” e “Seus” compuseram as histórias de vida de crianças e adolescentes Brasil afora. Em que pese as distâncias espaciais e temporais entre a instituição mineira da década de 1970 e o Centro Educacional São Lucas dos anos 2000, a semântica da adolescência institucionalizada encontrou seus métodos de permanecer e circular,

absorvida pela “dobras do tempo e do espaço”. Logo na primeira entrevista que compõe o corpo de fontes dessa pesquisa, tomou-se conhecimento que este trabalho seria, ainda, sobre as “Donas” e os “Seus”. Antecipando qualquer estranhamento por ter se referido a si própria como “Dona” ao reproduzir um diálogo com um dos jovens atendidos, Lana, uma das entrevistadas da pesquisa, prontamente abriu um parêntese: “você vai perceber - eles nos chamam de ‘donas’, né. As técnicas eles chamam de donas e os homens eles chamam de ‘seus’, desde aquela época e hoje em dia eles ainda tem essa nomenclatura”.

Nesse primeiro capítulo, “As donas” e os “Seus” consistirão no foco de nossa análise. Aprofundaremos alguns dos temas levantados na introdução para compreendermos quem são os “técnicos” a quem nos referimos. Investigaremos o papel desempenhado pelos técnicos na trajetória das políticas assistenciais da infância e juventude no Brasil e o papel da construção do Centro Educacional São Lucas nessas políticas no estado de Santa Catarina. Em que momento esses técnicos aparecem na história e quais as transformações que sofrem ao longo dos anos no papel ocupado por eles? Quem são os técnicos entrevistados e como chegaram ao Centro Educacional São Lucas? Quando e como é criada a unidade? No intuito de elaborar essas indagações, o capítulo foi dividido em três subcapítulos, cuja ordenação obedece à uma lógica de “afunilamento” em direção ao objeto. No primeiro deles, a partir da análise documental dos Códigos de Menores e do Estatuto da Criança e do Adolescente, pretende-se identificar a proveniência dos técnicos na trama dos direitos infantojuvenis para, por fim, construir o argumento já introduzido da singularidade que os técnicos representam na história das infâncias e juventudes, em meio a uma série de repetições de práticas menoristas. Embora a pesquisa seja, em si, em história oral e, portanto, as fontes sejam as entrevistas, uma vez que esses documentos aparecerão constantemente em todo o texto, entende-se ser necessário abrir o estudo com eles. Ademais, são esses os documentos que carregam em si os vestígios da proveniência desses técnicos nos direitos das crianças e dos adolescentes, daí importância de, antes de adentrar nas narrativas, apresentar o contexto em que elas se inserem e as relações que possibilitaram a existências daqueles experiências.

No segundo subcapítulo, são apresentadas as cinco pessoas que compõe o corpo de fontes dessa pesquisa. Nadando contra a maré que, no campo da História, repudia a “descrição” das fontes, alegando que não seria a função do historiador, essa é a parte descritiva que cabe à

pesquisa. Não se trata de uma inverdade que o trabalho do historiador não é o de descrever suas fontes. Não obstante, o fato de não ser o objetivo último, a essência, ou a função mister, não exclui, de imediato, os ganhos que essa descrição pode fornecer ao ofício do historiador e à tarefa incumbida de registrar e documentar a já referenciada passagem das pessoas no tempo. Nesse sentido, compartilho da visão de Dante Gallian (1992) quando insinua que as aproximações entre a história oral e a Antropologia Social podem ser frutíferas para se pensar a História. Na análise do autor, se por muito tempo Antropologia social e História destoaram em decorrência oralidade, com o advento da história oral, as fontes escritas como distância entre o fazer antropológico e fazer historiográfico, que até então invalidava alguns diálogos, fica suspensa. As aproximações, na via oposta, surgem. Um dos aspectos que ambos antropólogos e historiadores orais conhecem bem, é o momento da escrita (OLIVEIRA, 1996), que carrega em si a responsabilidade de sintetizar “aqui”, ou como Geertz (1988) diz, “*being here*”, aquilo que foi visto e ouvido ao terem “estado lá” - “*been there*”.

Mais do que a escrita em si, a história oral e Antropologia social dividem, assim como a história do tempo presente, uma característica que afeta toda a pesquisa: o fato de que aquilo que se narra tem como sujeitos pessoas que, como Rousso afirmou, estão “ainda-aí”. Assim, ao deixar de se debruçar exclusivamente aos passados remotos, “encerrados” e através de documentos, papéis, patrimônios materiais, a História passa a ter que aprender a lidar com uma narração que será lida por aquelas vidas, de carne e osso, que viveram ou testemunharam determinados eventos. A questão da alteridade, então, torna-se incontornável, modificando todos os passos da “escrita da história”. Ao ser construída em torno de pessoas (THOMPSON, 2017) - que por estarem *ainda aqui*, são sujeitos ativos - a História é, mais do que nunca, humanizada:

“A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança vida para dentro da própria história e com isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo.” (THOMPSON, 1999, p. 44)

A necessidade da descrição das entrevistas surge, nesse contexto, como forma de passar para a escrita essa humanidade e, ao mesmo tempo, “heroísmo⁸” anônimo. Uma entrevista não é mesma coisa que acessar um pacote de arquivos. Do contrário, ela implica um contato humano entre o pesquisador e o Outro, recheado de coisas igualmente humanas: os sentimentos despertados, as expectativas geradas, as expressões faciais, o tom de voz, o gestual, a postura. É, como aponta Portelli, uma *entre-vista*, uma interação dialógica que nasce de uma troca de olhares, seu e do Outro, em torno de um gravador. Ao apresentar ao leitor apenas o resultado dessa interação, em frases deslocadas, é apagado todo esse contexto: se sabe o que foi dito, mas não se sabe como e, muito menos, o porquê. Algumas vezes, mal se sabe por quem, já que em muitos casos as trajetórias das pessoas entrevistadas não aparecem no texto final por não passarem no processo de seleção do historiador.

Talvez por lidar com o Outro de forma tão direta, a Antropologia tenha encontrado estratégias para lidar, na escrita, com a transposição desses dois momentos. É por isso que a descrição, para os Antropólogos, apesar de não ser também sua “função”, não é inibida, mas qualificada. Geertz chama de “descrição densa” o processo de o antropólogo diferenciar um piscar de olhos de uma piscadela que, na sociedade balinesa, desencadeia uma série de significados culturais. Walter Benjamin, por sua vez, apela para uma “descrição tensa”, que seria uma descrição “carregada de tensões – capaz de produzir nos leitores um fechar e reabrir dos olhos, uma espécie de assombro diante de um espantoso cotidiano– um despertar. Imagens como essas vêm das margens”. (DAWSEY, 2013). Assim, no subcapítulo 1.2. “Lana, Iris, Nico, Nina e Ilda: os técnicos do CER São Lucas” serão apresentadas e descritas as histórias de vidas de cada um dos entrevistados que compõe esta pesquisa, por entender que os trechos de entrevistas analisados no corpo do trabalho não partem de um lugar vazio, mas de um corpo habitado por um sujeito histórico que, em algum momento, sentou-se junto a quem escreve a pesquisa para falar. É neste momento que se cumprirá o papel do historiador, como bem colocou Gallian (1992), de antes de convencer o leitor de um fato histórico, convencer de que esteve lá para ouvir quem, por sua vez, esteve *lá*.

⁸ O heroísmo, aqui, é utilizado em seu sentido literário como protagonista de uma história.

Por fim, no terceiro e último subcapítulo, é feita uma conexão entre o que foi exposto na primeira parte, em uma escala macro, para o Centro Educacional São Lucas, em uma escala micro. O assunto aprofunda-se, também, das políticas para infância de modo geral para a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei, adentrando no sistema socioeducativo propriamente dito. Em relação às fontes, serão utilizados alguns trechos das entrevistas como condutores do argumento e o auto de interdição do Centro Educacional São Lucas, que registrou alguns pontos importantes na trajetória da instituição, para apresentar a inserção dos entrevistados na unidade.

1.1. ‘O exército de técnicos’: os personagens extrajurídicos na trama dos direitos das crianças e dos adolescentes

“Então de toda a experiência que eu venho, de todo o estudo que eu venho, é Código de Menores. Assim, muito claro. Alguns ‘ventos soprantes’, dependendo da conjuntura, de um cheiro de ECA, assim, de cheiro de ECA.”

É Íris, uma das assistentes sociais que atuaram no Centro Educacional Regional São Lucas, quem abre este subcapítulo. Em sua fala, ela percebe a presença do Estatuto da Criança e do Adolescente, código que legisla sobre as crianças e adolescentes no Brasil desde a década de 1990, sem vê-lo materializado, mas apenas através do soprar dos ventos, que o traz em fragmentos. Na mesma trajetória, o do Código de Menores, que governou meninos e meninas brasileiras desde 1979 até 1990 aparece sedimentado como um passado que não passou. Ao pender entre a respectiva presença e ausência do Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente ao longo de sua trajetória profissional nas políticas públicas voltadas para o atendimento da infância e juventude catarinense no século XXI, Iris introduz o que é o ponto de partida deste estudo: a contradição observada entre as concepções legais de infância e juventude nas normativas que legislam essa população e as condições práticas que, no cotidiano, governam as vidas de meninos e meninas.

Explicar as ambivalências das noções de infâncias, juventudes e direitos no tempo presente pelas lentes da História requer o exame atencioso dos documentos produzidos no bojo de determinado Estado ou sociedade. Não sem razão, Patrick Boucheron (2018, p. 31) alerta que o trabalho do historiador é “a arte de ler lentamente”. Precisa e sutil, essa arte consiste em se debruçar sobre os textos, documentos e arquivos e ouvir o que eles têm a dizer – e não necessariamente aquilo que se deseja ouvir. Sozinho, contudo, eles nada falam - alerta Boucheron. Para fazer-lhes falar, deve-se perguntar e sobretudo ouvir, atento a todos os ruídos, suas respostas. Ao debruçar-nos sobre Os Códigos de Menores (1927 e 1979) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), relacionando com os estudos sobre a origem do Serviço Social, da Psicologia e Pedagogia, a pergunta que se coloca é a seguinte: qual o papel desses profissionais nas políticas de assistência à infância? Pretendemos, ao perseguir essa pergunta nesse subcapítulo, explicitar quando e como (a *proveniência*) os técnicos aparecem na história das infâncias e juventudes e quais as transformações sofreram em seu papel de modo a se tornar, a partir da década de 1990, uma singularidade. Antes, contudo, é importante dizer que, ao se tratar de fontes documentais, é instintivo rememorar as palavras de Jacques Le Goff quando este afirma:

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1996, p.12)

A solução apresentada por Le Goff ao dilema das vicissitudes do documento, apresentado pelo autor sob a diáde documento-monumento, consiste em uma proposta de análise em que este seja “desmontado”, em um movimento de apreender não o conteúdo que ele traz puramente, mas as condições sociais e históricas que permitiram sua existência.

Para se entender os documentos-monumentos que iniciaram a era da “governamentalidade das crianças”⁹, na qual foram desenhadas as políticas de assistência às crianças e jovens, a década de 1920 no Brasil é para onde o olhar primeiro desponta. Não porque antes, no entre séculos de XIX e XX já não existissem meninos e meninas e suas vulnerabilidades sociais: esses,

⁹ Passetti, Edson. (2007)

sim, compunham o cenário da primeira república, sendo, inclusive, já visto como um problema - o “problema do menor” (VIANNA, 1999). Já eram, também, sujeitos no Código Penal orquestrado pela Primeira República, que atualizou as punições dos “menores entre 9 e 14 anos” para o recolhimento a “estabelecimentos disciplinares industriais”¹⁰. É, sobretudo, porque é a partir da década de 1920 que há uma resposta estruturada, legal e judicialmente, para essas questões. Assistindo à efervescência dos resultados de uma República que, respaldada em ideais externos, buscava se “modernizar”, o país via aprofundar os efeitos da industrialização em suas práticas e discursos, acentuando a desigualdade e pobreza. Nesse contexto, a criminalidade, conforme apontam os estudos de Santos (2017), aumentava na medida em que se especializavam os mecanismos de repressão, compondo uma urbanidade marcada por tensões, inseguranças e o agravamento das questões sociais. Com a necessidade de se formar coesa uma nação, o ideal da “ordem e do progresso” ressoou no país a fora, operando como mote para o controle, a vigilância e as punições daqueles que desafiavam a ordem.

Nesse mote, a infância era vislumbrada como a “semente da nação” (SANTOS, 2007, p. 215), o que explica, em parte, a focalização de ações voltadas para o controle específico dessa população. É diante desse cenário que o então “Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil” Washington Luís, em 1927, consolida as “Leis de assistência e proteção a menores”. Popularizando-se como “Código de Menores”, o Código de Menores Mello Matos foi instituído pela primeira vez em 12 de outubro de 1927, recebendo o nome do jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, autor “oficial” do documento. Por ser o primeiro ordenamento elaborado em vias de consolidar leis de assistência e proteção específicas às crianças e adolescentes no Brasil, o código é considerado um marco para a trajetória dos direitos infantojuvenis do país, na medida em que introduz a assistência à infância dentro do rol de responsabilidades do Estado.

O Código de Menores de 1927 divide seus 231 artigos em duas partes, uma geral e uma específica. Na parte geral, define e normatiza as crianças; os “expostos”¹¹; os menores abandonados; a remoção do pátrio poder ou tutela; as medidas aplicáveis aos menores; os menores delinquentes; a liberdade vigiada; o trabalho dos menores; a vigilância sobre os menores e os

¹⁰ Santos (2007).

¹¹ Definido no Artigo 14 como “infantes de até sete anos, encontrados em estado de abandono onde quer que seja”, eram as crianças entregues nas antigas “rodas dos expostos”.

crimes e contravenções. Dentre outros pontos relevantes, destaca-se o estabelecimento, pela primeira vez, da inimputabilidade penal para menores de 18 anos, considerando as idades entre 18 e 21 atenuantes, o que é considerado um dos marcos dessa legislação que se mantém até o presente, ainda que sob constantes disputas no plano político do debate público.

A análise desta parte do documento permite perceber indícios da Doutrina da Escola Positivista do Direito, principalmente ao reforçar, baseando-se nos princípios criminológicos positivista, a noção de periculosidade (BORGES et al. 2016) associada ao “menor abandonado” ou “delinquente” - nas categorias nativas do documento jurídico. Outras categorias aparecem como marcadores de uma estigmatização associada à infância pobre. Os abandonados, de acordo com o código, eram “excitados à gatunice, mendicidade ou libertinagem”, em referência indistinta à presença desses meninos e meninas nas ruas, no crime ou no vício. Nesse sentido, não apenas o Código diagnosticou o problema do “menor” como sendo o problema do abandono, como previa também o tratamento para essa população que “adoecia” a nação.

A solução prevista pelo Código é apresentada na “parte específica” do documento. É nesse momento que são estipulados os órgãos responsáveis pela operação e fiscalização das leis de assistência e é aqui, pois, que aparecem os primeiros rastros de uma forma de assistir dividida em várias mãos e saberes. Os técnicos, nesse momento, aparecem apenas em rastro, já que o termo utilizado pelo documento para se referir a essas pessoas varia entre “funcionários”, “pessoal” e “autoridades competentes”. No capítulo I, quando dispõe do juízo privativo dos menores abandonados e delinquentes e são definidas as competências do Juízo de Menores, é definido a equipe de trabalho responsável:

ART. 118. No juízo privativo de menores haverá mais o seguinte pessoal:

- 1 curador que acumulará funções de promotor
- 1 médico psiquiatra
- 1 advogado
- 1 escrivão
- 4 escreventes juramentados
- 10 comissários de vigilância
- 4 oficiais de justiça
- 1 porteiro
- 1 servente

Enquanto ao advogado cabia “prestar assistência aos litigantes pobres”, ao “médico psiquiatra” estava incumbido, além dos “exames médicos e observações”, visitas às famílias com fins de “investigação de antecedentes”. Dentre esse pessoal merece destaque, contudo, os “comissários de vigilância”. Previsto em maior número com relação aos demais funcionários, cabiam a eles, de acordo com o Art. 152, “Proceder todas as investigações relativas aos menores, seus paes, tutores ou encarregados de sua guarda” e “Vigiar os menores, que lhes forem indicados”, entre outras atribuições. Diferente dos demais funcionários, que eram nomeados pelo Juiz, o artigo que designa sua função apresenta dois incisos, nos quais o primeiro reforça, como em nenhum outro funcionário, que eles seriam de “imediata confiança do juiz”. Já no segundo, é determinado que poderiam ser comissários de vigilância “voluntários, secretos e gratuitos, pessoas idôneas, que mereçam a confiança do juiz”, associando o serviço público à uma moral, abstrata no documento, que separava os sujeitos em “idôneos” dos sujeitos que mereciam desconfiança. Além disso, fica evidenciado o pessoalismo que permeava as relações e os serviços públicos nesse período.

A assistência, nesse sentido, com uma lógica policialesca de vigilância, tinha como objetivo último manter a ordem social pelo controle dos meninos considerados “vadios”, “gatunos” ou “delinquentes”, que compunham o cenário de aumento da criminalidade nos centros urbanos durante o processo de industrialização que, desde o início da Primeira República, foi o palco da história do país. Para isso, era necessário fiscalizar as crianças e os adolescentes e suas famílias. O código regulamentava, sobretudo, a circulação de crianças e adolescentes que perambulavam pelas cidades¹³ já que a tutela das crianças abandonadas estava, agora, sob a alçada do Estado. A política dos abrigos aparece nessa lógica mais complexificada, dispondo, também, de um quadro de profissionais designados pelo Código:

Art. 193. O abrigo terá o pessoal seguinte, com os vencimentos constantes na tabela anexa:

- 1 Director;
- 1 Escripturario;
- 1 amanuense;
- 1 identificador;

¹² Código de Menores de 1927. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1927-10-12;17943-a>

¹³ BOUCINHA, Irene. (2010, p. 30 *apud* BULCÃO, 2002, p. 68)

1 auxiliar identificado;
 1 professor primário;
 1 professora primária;
 1 mestre de gymnastica
 1 mestre de trabalhos manuais
 1 inspetor
 1 inspetora

Diferenciadamente dos meninos, as meninas abandonas eram encaminhadas para os “Institutos disciplinares”, nos quais, de acordo com Art. 202, deveriam aprender “a costura; lavagem de roupa; engomagem; cozinha; manufactura de chapeos; dactylographia; jardinagem; horticultura; pomicultura e criação de aves”. É verdade que esses documentos não registram como, de fato, as crianças eram tratadas quando por desventura caíam nas garras do Juízo, dos abrigos ou institutos. Nem mesmo é possível afirmar que esse quadro de funcionários era, de fato, concretizado¹⁴. É a partir desse documento e o discurso que ele carrega, contudo, que é possível capturar as concepções de infância naquele tempo. Sobretudo, é a partir desses documentos que é possível localizar, no Brasil, a organização e construção de uma maquinaria estatal, feita de muitas pessoas e saberes, cada qual com seu posto no “exército” que como Foucault afirma, viriam a “substituir o carrasco”.

Ao dispor de órgãos como um Juízo de Menores, abrigos e institutos anexos e delegar um corpo profissional composto por diferentes agentes, especificamente pensados e nomeados para seus respectivos cargos, delegando-lhes atribuições próprias, o Estado brasileiro atualizava sua justiça infantojuvenil para o que Foucault conceitualiza como “justiça criminal moderna”. Como o próprio autor coloca, não há em si nada de extraordinário na inserção de novos personagens no rol da justiça; trata-se, efetivamente, de uma estratégia de sobrevivência própria do sistema de absorver os elementos estranhos (FOUCAULT, 2020, p.26). A singularidade consiste, pois, na escusa do juiz de ser “pura e simplesmente” quem castiga.

Como bem demonstram as funções controladoras e investigadoras dos “comissários de vigilância”, as atribuições fiscalizadoras e higienistas do “médico phsychiatra” e os ofícios disciplinares destinados diferenciadamente às meninas confinadas nos institutos (ao sexo feminino, portanto), a justiça criminal moderna julga mais do que o crime e faz mais do que

¹⁴ Existem, contudo, muitos trabalhos que coadunam com a realidade ilustrada pelo Código. Elaine Bernal, por exemplo, em sua obra trabalha com os relatórios produzidos pelos “Comissários de Vigilância” e dos psiquiatras.

julgar: “Ela implica uma apreciação de normalidade e uma prescrição técnica para uma normalização possível” (FOUCAULT, 2020, p. 25). As crianças e adolescentes, nesse contexto, não apenas não ficaram impunes a esses mecanismos modernos como, no Brasil do século XX, foram profundamente afetadas por eles. Foram esses saberes e discursos científicos que as definiram, estigmatizam e lhes colocavam o que poderiam/deveriam ser ou não.¹⁵

A trajetória do saber da Psicologia no Brasil é exemplar nesse sentido. Antes mesmo do Código de Menores de 1927 estar em vigor, era criada, em 1922, a Liga Brasileira de Higiene Mental que, responsável pelas “jornadas brasileiras de psicologia”, fomentava a produção e divulgação do conhecimento da área. De acordo com Ana Maria Vilela (2012), a Liga teve significativa contribuição para a disseminação dos testes psicológicos, com quase 30 anos de discrepância em relação ao que a autora chama de “seara que dividiu a Europa”. É entre 1930 e 1934 que a psicologia adentra no campo da educação, aliando-se à pedagogia na tarefa eugenista de gerar um novo cidadão: saudável, ativo (CRUZ, et al. 2005) e de “bons costumes”. É desde esse período, portanto, que a psicologia passa a ser um dos saberes com o poder de normalizar e, por extensão, controlar. A partir de seus estudos e testes, psicólogos detinham o poder de definir o que é o “normal” para, então, de modo prescritivo, indicar o *desvio*, legitimando a “correção”. Esta atividade desempenhada pelos psicólogos também foi prescrita no Código de Menores 1979, o qual nos deteremos mais adiante.

A Pedagogia na formação dos cidadãos da nação que o Estado brasileiro almejava na primeira metade do século XX teve também um papel basilar. Na medida em que iam se instituindo novas normas, principalmente de conduta, era crucial que a população, em especial as “sementes da nação”, fossem ensinadas e conduzidas a incorporar as novas práticas e discursos. Assim, a escola era onde a tecnologia disciplinar operava em sua forma mais bruta. Além disso, as novas concepções da medicina higienista criou, de acordo com Rodrigues (2012, *apud* Donzelot), um “cordão sanitário” em torno das crianças e adolescentes, transformando as ruas em um lugar “pernicioso” que deveria ser evitado, quando não criminalizado. As instituições, sendo a escola uma delas, mostravam-se em contraponto como um lugar seguro, que “endireitaria” os/as cidadãos/ãs.

¹⁵ RODRIGUES (2012, p. 78).

O Serviço Social, por outro lado, escancara uma outra faceta das histórias das infâncias brasileiras: o papel da igreja e da doutrina católica na prestação de caridade e atividades filantrópicas que desde o período Colonial proveu assistência à essa população. No início do século XX, algumas instituições assistenciais começam a se formar em resposta ao aprofundamento das questões sociais. Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (2006), para não incorrer ao anacronismo de chamar as caridades desempenhadas no bojo da Igreja por meio da Ação Social de *Serviço Social*, alternativamente em sua obra se refere a essas intervenções como “protoformas do Serviço Social”. Em 1932, foi criado o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), considerado pela própria Iamamoto e por Carvalho como a “manifestação original do Serviço Social no Brasil”. Convergingo com a inserção de mulheres da burguesia no mercado de trabalho, o CEAS não pode ser analisado sem considerar o papel das mulheres no Estado durante a modernização. Em uma das teses apresentadas no CEAS, que data de 1933, esse papel fica visível:

“não somente é justificável a ação feminina social como ainda é indispensável (...) Não tem a mulher, na sociedade a missão de educar? Imaginem a restauração da família sem a cooperação da mulher: a remodelação da mentalidade, de hábitos e de costumes que irão depois influir na economia e nas leis do país, tem de ser, toda ela, trabalho de mulher, em qualquer classe da sociedade”¹⁶

Ao apresentar a Ação Social desenvolvida na escola como uma resposta a uma família que *precisava* ser restaurada, constata-se que práticas e discursos *precisavam* ser remodelados. O argumento apresentado por ambos Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho alinha o Serviço Social à Pedagogia e Psicologia na década de 1930 no papel de educar novos cidadãos, sob um viés eugenista. A relação entre a modernização e o controle social ficam evidentes, em especial quando a economia estava em jogo, o que demonstra que os serviços de assistência, nesse período, estavam regulados por um interesse capitalista. Com relação ao fato desses profissionais da assistência serem compostos majoritariamente por mulheres, leva-se à interpretação de uma tática de igual manutenção da ordem e disciplina. Esse corpo técnico que, ao contrário do carrasco punidor, precisa *cuidar* e fazer viver, nos termos foucaultianos, é compatível com a necessidade de se vigiar, disciplinar e definir os padrões de “normalidade” do ser mulher dentro

¹⁶ Essa citação foi retirada da obra de Iamamoto (2006, p. 175), que acessou a tese pelo Arquivo da Escola de Serviço Social da Puc.

das relações de trabalho do sistema econômico-social capitalista. Especialmente quando em relação às crianças e adolescências, quase sempre relegadas ao dever e trabalho das mulheres.

Durante a década de 1930, cresciam as demandas por parte do Estado de técnicos especializados, na medida em que, em nível municipal e estadual, começam a pipocar departamento e secretarias de assistência social. O Departamento de Assistência Social do Estado de São Paulo é tido como a primeira iniciativa nesse sentido, segundo Iamamoto e Carvalho (2006). Os autores consideram curioso, no entanto, que a maior parte dos artigos de leis oriundos do departamento eram sobre a assistência ao menor, em suas dimensões sociais, médica e pedagógica, e à fiscalização das instituições destinadas a essa assistência. É possível, com isso, ter maior perspectiva da proporção do Código de Menores de 1927 enquanto uma legislação central para a modernização do Estado e da justiça criminal que inaugura uma “rede” de políticas de assistência.

Foi no final da década 1930 e durante a década de 1940 que essa demanda por especialização técnica atingiu maior concretude. Em 1937 foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira Escola de Serviço Social, por iniciativa do Grupo de Ação Social (GAS), ao passo que a segunda, também carioca, foi em 1938 e deu por intermédio do Juízo de Menores. Com um novo quadro de técnicas se formando a cada ano, a profissão começa a ir ganhando formas mais definidas. Em 1947, foi aprovado o primeiro Código de Ética do Serviço Social¹⁷ em Assembleia Geral da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS). Elaborado sob influências internacionais oriundas principalmente do Serviço Social belga, o Código estava embasado na retomada da teologia de São Tomás de Aquino, por influência da encíclica papal *Rerum Novarum* (1891)¹⁸. O Art. 3 do Código define quem seriam os atendidos pelo Serviço Social: tratavam-se, nos termos do documento, das “pessoas humanas desajustadas”. A influência da fundamentação católica na definição da métrica que separava os ajustados dos desajustados fica evidente na Seção de Deveres Fundamentais do assistentes social, na qual a primeira lei a ser respeitada, de acordo com o artigo I, não é nem mesmo a constituição vigente, mas sim a “Lei de

¹⁷ Disponível em: http://cfess.org.br/arquivos/CEP_1947.pdf

¹⁸ A “*Rerum Novarum*: sobre a condição dos operários” foi uma encíclica atribuída ao Papa Leão XIII por meio da qual discutia com os bispos as questões referentes ao operariado. Sua posição sugestiva de uma “terceira via” entre o comunismo e o capitalismo apontava para a caridade e valores éticos cristãos como caminho para a justiça social foi a base do Serviço Social da Ação Católica.

Deus”, o que reforça a presença da Igreja católica, direta ou indiretamente, nas políticas de assistência.

No campo da Psicologia, foi nesse mesmo período que os cursos de ensino superior passaram a serem reconhecidos, por meio de decretos de lei. Apesar de ser o decreto de 13 de abril de 1946 que instituiu sobre os diplomas de especialização em Psicologia, foi só em 1954, contudo, que a disciplina se tornou obrigatória para os cursos de medicina¹⁹. Cada qual ao seu modo, ambos Serviço Social e Psicologia foram ao longo dos anos se especializando, se institucionalizando e legitimando seus saberes para a sociedade e para o Estado. Em comum, ambos saberes compartilham, desde suas gêneses até a década de 1990, uma perspectiva individualizante sobre a população para quem prestavam assistência, buscando no indivíduo, fossem eles crianças, jovens ou adultos, motivos pessoais e raramente sociais para o “desvio” ou comportamento “irregular” apresentado.

Com quase vinte anos de vigência do Código de Menores de 1927, foi decretado em 1941, através da lei 3.799, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que, aliada a outras entidades, como o Departamento Nacional da Criança que haviam sido criadas, foi responsável por sistematizar esse controle a partir das práticas de abrigo de crianças e adolescentes “desvalidos e delinquentes”, na linguagem jurídica da época. A assistência à infância e adolescência de tal modo pautada no controle e vigilância ganhou novos contornos quando, durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), foi implementada a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBM) que, sintonizada com a Lei de Segurança Nacional, representou um aprofundamento da criminologia positivista ao centrar o atendimento assistencial em um tratamento “biopsicossocial” (PASSETTI, 2013), reforçando uma imagem de uma “infância” inadequada e desviante que precisava ser corrigida.

Era o início, pois, do que posteriormente ficou conhecido na historiografia como o período da “Doutrina da situação irregular do menor”. Nesse contexto, corridos cinquenta anos desde a promulgação do Código de Menores, em 1979, na coincidência do “Ano Internacional da Criança”, foi feita a primeira e última atualização do Código de Menores, que consolidou os princípios dessa nova doutrina assistencial. Cristalizando-se como “Código de Menores de 1979” ou “Novo Código de Menores”, as continuidades presentes no documento com relação ao

¹⁹ Soares (2010)

anterior são perceptíveis desde o contexto de instauração, novamente instituído às vésperas do feriado festivo de “Dia das Crianças”. Incorporando a PNBM, a atualização, no que se refere a sua estrutura textual, segue a mesma regra do primeiro código, sendo composta por “dois livros” - o primeiro a “parte geral” e o segundo, por sua vez, a “parte especial”. Cada parte é composta por capítulos, seções e subseções que, ao todo, produzem um documento, hoje em versão digitalizada, de pouco mais de 20 páginas.

Em linhas gerais, o “Novo Código de Menores” elencou questões relativa à definição do “menor” e da “situação irregular”; nomeou as autoridades judiciárias e técnicas competentes à execução; delimitou a criação de entidades, ambas referentes ao poder público e particulares, de assistência e proteção ao menor e seus respectivos deveres; regulamentou as medidas de vigilância; as condições de tutela, guarda e adoção, dentre outros tópicos. De modo geral, é perceptível o tom e caráter *restritivo* das normas que foram instituídas, as quais delimitavam muito mais medidas proibitivas e consequentes punições - apresentadas sempre em diferentes níveis escalonados (da advertência à internação) -, do que atribuía direitos para as crianças e adolescentes. Os direitos, nesse sentido, se limitavam ao *acesso à assistência* regulamentada pelo código, assistência esta constituída em boa parte por casas de detenção ou de semiliberdade institucionalizadas a partir de 1964 com o golpe militar, consolidadas na Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM) e materializada na "Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor" (FEBEM).

Enquanto internacionalmente as discussões sobre os Direitos Humanos estavam em voga, fomentando, também, discussões sobre as condições da infância no mundo, no Brasil caminhava-se em um sentido contrário: em meio a um regime de ditadura militar, o Código de 1979 foi assinado pelo general-presidente João Figueiredo que, no mesmo ano, assinou também a Lei da Anistia. Nesse sentido, ao passo em que internacionalmente, na década de 1980, era feita Convenção sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes, no Brasil, caminhava-se em um sentido de reabertura democrática sem que, no entanto, fossem superadas as marcas de uma sociedade autoritária e violentada em seus direitos, que há mais de década convivia com as torturas, censuras, prisões e homicídios políticos característicos de uma ditadura militar.

Assim, entendido por alguns como uma *recusa* do Estado brasileiro de se alinhar com as normativas internacionais sobre os direitos infantojuvenis, o Código de 1979, assim como faz

Cleverton Vieira (2008) em seu texto, pode ser analisado desde uma perspectiva do *descompasso* entre o cenário nacional e internacional no que se refere aos direitos infantojuvenis. No mesmo período em que se repensava de forma a expandir o conceito de infância internacionalmente, no Brasil, o conceito de infância era ainda mais fragmentado na medida em que foram atualizadas as concepções de “Menor”, passando a se referir não mais “menores abandonados” exclusivamente, como também e primordialmente para tratar do “menor em situação irregular”.

Diferente do primeiro Código de Menores, que tinha como fio condutor os “menores abandonados”, o Código de 1979 conectava todo documento em duas categorias complementares: “menor” e “situação irregular”. Logo nas disposições preliminares, o código não esconde seu caráter assistencial fragmentado, voltado diferenciadamente às crianças e adolescentes que se encontravam em condições específicas. No Art.1º, consta que “este código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores (...) que se encontrem em situação irregular”. Apesar de no parágrafo único subsequente ser determinado que as medidas de “caráter preventivo” se aplicavam a todo menor de dezoito anos, independente da situação em que se encontravam, não há clareza sobre o que caracterizaria as medidas preventivas, dando a entender que se tratava de medidas restritivas como a proibição dos “menores” em casa de jogos, hotéis, bares, dentre outros.

O artigo 2º complementa o anterior definindo o que seria diagnosticado, então, como um “menor em situação irregular”:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos *imoderados* impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

- a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos *bons costumes*;
- b) exploração em atividade contrária aos *bons costumes*;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com *desvio de conduta*, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

(Código de Menores, 1979. Grifos meus)

A situação irregular do menor era, portanto, definido de acordo com seu caráter biopsicossocial, como já previamente mencionado: analisado pelas suas condições de subsistência e saúde e, nesse sentido, voltado ao aspecto *biológico* da vida; por suas condições psicologizantes, referentes aos *comportamentos* avaliados moral e dicotomicamente como bons ou maus, adequados ou inadequados; e por sua origem *social*, havendo uma nítida incumbência da família na produção de um sujeito “adequado”. Este “diagnóstico biopsicossocial” era reiterado na seção “Aplicação da Lei”, quando o estudo de caso e análise do contexto socioeconômico, ambos realizados pelos técnicos, são instruídos como ferramentas de análise.

Diferenciadamente do Código de 1927 que, como exposto anteriormente, especifica o “pessoal” que comporia o corpo de funcionários que atuariam nos órgãos e instituições de proteção “aos menores”, sendo pontual nas atribuições e competência de cada profissional, na segunda versão do Código, tais aspectos são muito menos detalhados, apesar da aparição da nomenclatura “técnicos” - inclusive quando dispõe, no Capítulo II. “Da apuração da infração penal, a escuta dos técnicos para determinação das diligências”. No geral, os técnicos são ainda referidos como funcionários ou “autoridade competente”, sem especificações sobre nomeações ou encargos. É possível, contudo, inferir as tarefas delegadas aos técnicos por meio das constantes referências aos “estudos sociais” e “laudos” que aparecem como meio de comunicação entre as entidades de atendimento das crianças e dos adolescentes e o Poder Judiciário no Código.

O discurso produzido nesses documentos, legitimados pelos saberes que haviam sido cada vez mais especializados no lapso temporal entre os dois Códigos, eram requeridos pelo Estado como ferramentas extrajurídicas para julgar: novamente, não apenas crimes (ou no caso dos jovens, infrações), mas sobretudo formas de existir. De acordo com CRUZ et al. (2012)²⁰, o período conhecido como “Doutrina da Proteção Integral” tinha como suprasumo a produção de relatórios técnicos que visavam a identificação das causas da infração que em primazia vertiam para a família. As famílias e responsáveis dos “menores em situação irregular”, no Código de 1979, possuem uma aparição dúbia. Se, de um lado, recebiam um tratamento semelhante ao dos próprios menores em sua faceta punitivista e policialesca que engendrava um sistema de penalizações que ia da advertência à suspensão da guarda, do outro, representava o próprio

²⁰ *Apud* Márcia e Brito (2003)

horizonte da doutrina do menor em situação irregular, de acordo com o artigo 13º, segundo o qual “Toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sociofamiliar.”

A família era enunciada simultaneamente como a porta de entrada e de saída da situação de irregularidade no Código de Menores de 1979 que, conquanto, não dispunha de quaisquer assistências direcionadas a elas. A prática dos lares substitutos foi mantida como forma de prevenção e tratamento da irregularidade do menor e as regras para adoção trazidas no código ajudam a visualizar a família que corresponde aos “bons costumes”, expressão que aparece no Código de 1927 e se repete no de 1979: composta por homem e mulher, estável há mais de cinco anos, sendo um dos cônjuges maior de 30 anos. O terceiro Código de Ética (1975) do Serviço Social, que normatizava a profissão durante a Doutrina da Proteção Integral fornece pistas sobre a concepção de família que orientaria a produção técnica desses relatórios, tão determinantes no destino das crianças e dos adolescentes governados pelo Código de 1979. De acordo com artigo sexto:

Art. 6º O assistente social deve zelar pela família, defendendo a prioridade dos seus direitos e encorajando as medidas que favoreçam sua estabilidade e integridade.

O lugar da família nos deveres do assistente social já havia aparecido no código precedente, de 1965. O artigo se referia à família de modo idêntico, excetuando a exclusão, em 1975, da parte que caracterizava a família como um “grupo natural para o desenvolvimento da pessoa humana, base essencial da sociedade”. Assim, se de um lado é evidenciado a “moral”, ainda com resquícios do catolicismo, da intervenção profissional nas políticas públicas, expressa na defesa pela família, há, no Código de Ética de 1975, uma postura *monumental*, que não corresponde às práticas que eram executadas factualmente com a população atendida.

As concepções de família, nesse sentido, acompanharam a lógica das concepções de infâncias. Não haveria apenas uma, mas duas: a família em situação regular, cuja integridade deveria ser zelada e que não era o alvo dos Códigos de Menores, e a “família em situação irregular”, que além das fiscalizações e investigações, eram punidas, por exemplo, com a destituição da guarda das crianças. Os parâmetros para enquadrar as famílias na regularidade eram dados pelos diversos saberes que compunham a política de assistência, naquele momento, já mais desenvolvidos: os assistentes sociais, com seus princípios católicos e formação “tecnicista”,

os psicólogos com seus testes prescritivos e conduta etiológica e os pedagogos com seu aparato disciplinar. No contexto do Novo Código de Menores, controlar, vigiar e punir os menores considerados abandonados ou infratores, era uma forma de controlar, vigiar e punir as famílias, garantindo a ordem de uma sociedade que, gradativamente, abria-se para a redemocratização. Os técnicos, nesse cenário, atuavam como aquele que fiscalizariam, mas também produziriam saberes que legitimariam o “diagnóstico” e respectivo “tratamento”.

A redemocratização não tardaria. A partir da década de 1980, o Brasil vivenciou uma efervescência política e cultural em direção à abertura democrática. Nesse cenário, envolto em todos os lados por horizontes de expectativas que vislumbravam um futuro mais justo, diversos segmentos societários se organizaram politicamente em prol da articulação de um novo projeto de sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto dessas ações políticas, com importante participação do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, é singular desde a sua concepção enquanto ideia. Diferente dos Códigos vistos até aqui, a legislação que passaria a legislar as infâncias e adolescências na era da Proteção Integral instaurada pela nova Constituição de 1988, foi uma construção coletiva que respondeu a uma série de outras construções coletivas nacionais e internacionais, tal como, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989.

Essa informação, por si só, já provoca uma curva bastante brusca na justiça juvenil brasileira. Enquanto os outros Códigos representavam explicitamente os interesses do Estado, primeiro na tentativa de se modernizar e, depois, no controle policaresco do regime militar, o Estatuto da Criança e do Adolescente respondeu, muito mais, a uma demanda social fruto da cultura política devota aos ideais democráticos que borbulhavam no final da década de 1980. Para os técnicos que atuavam nas políticas de assistência à infância e à adolescência, esse deslocamento de demandas impactou diretamente nas funções executadas, mas, sobretudo, na ética de trabalho. Não se tratava mais de corrigir e controlar, explicitamente, em nome do Estado, mas de garantir e operacionalizar direitos da população. Não se tratando, contudo, de sujeitos estáticos, mas, do contrário, inseridos no movimento dinâmico da história, essa mudança não surgiu de todo abrupta. Os saberes do Serviço Social, da Psicologia e da pedagogia se abriam, em maior ou menor grau, para uma nova forma de conceber às infância e adolescência.

O Código de Ética do Serviço Social de 1993 é um exemplo desses movimento dinâmicos de absorção dos novos elementos que aparecem na sociedade brasileira por parte dos técnicos. Instituído pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (outro indício, aliás, da organização

interna da profissão ao longo das décadas) em 13 de março de 1993, o código apresenta nas considerações o acúmulo dos “avanços” da profissão nos últimos anos: nos “debates e produções sobre as questões éticas”; as “conquistas políticas expressas no Código de 1986”, que o antecedeu; as discussões ocorridas no XXI Encontro Nacional das entidades CFESS/CRESS sobre a reformulação do Código de Ética. O documento possui uma breve introdução na qual, ao longo de quatro páginas, faz um balanço da “história recente” da sociedade brasileira”, na qual reconhece a “polarização” da sociedade entre os “setores democráticos contra a ditadura” e se posiciona em favor dos valores democráticos. Afirma o “compromisso ético-político” com a qualidade dos serviços prestados.

Ao remeter aos “avanços políticos” do Código anterior, de 1986, o Código de 1993 se refere à afirmação, naquele documento, de “um novo perfil do/a técnico/a, não mais um/a agente subalterno/a e apenas executivo/a, mas um/a profissional competente teórica, técnica e politicamente”. No Título III “Das relações profissionais” é perceptível as transformações, a partir da redemocratização, da direção dos serviços e desse novo papel, que passa a reconhecer a população atendida como sujeitos de direitos. Isso é reafirmado pelos 11 princípios éticos que fundamentam o Código:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;

- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física

Os princípios acima demonstram um largo salto entre a organização profissional, suas autodefinições, princípios, valores e ética em comparação às do início do século, em 1947. Embora tenha sido seu antecessor - o Código de 1986 - o representante da mudança ética paradigmática no interior da profissão, sendo, de acordo com a pesquisadora Barroco (2009), o primeiro que verdadeiramente rompeu com o histórico conservador dos códigos de ética brasileiros, é o Código de 1993 que traz, no intento de reformular o Código de 1986, uma base ampliada dessa nova ética, o que foi facilitado pelo momento histórico diferente, agora mais fértil aos ideais democráticos. A defasagem com relação à sua parte operacional e teórica apontada como crítica ao Código de 1986 (BARROCO, 2009, p. 17) é reexaminada na elaboração do Código de 1993, que concretizou um novo Código, o qual caracteriza-se por manter a orientação marxista do anterior ao mesmo tempo em que a amplia – desdobrando-se, sobretudo, na dimensão operacional e nos seus pressupostos teóricos.

Os princípios condutores desse novo Código de Ética são semelhantes, em muitas camadas, com o segundo Código de Ética Profissional do Psicólogo, que data de 15 de agosto 1987. O Código dos psicólogos também abre com uma breve introdução que já delimita uma mudança de eixo no fazer da psicologia, no entanto, diferente do Código dos assistentes sociais, foca-se mais no profissional do que em uma análise política daquele momento. Não obstante, quanto aos seus princípios, também apresenta um deslocamento de uma base individual para um plano coletivo, como os princípios IV e VI:

- IV. A atuação profissional do Psicólogo compreenderá uma análise crítica da realidade política e social;
- VI. O Psicólogo colaborará na criação de condições que visem a eliminar a opressão e marginalização do ser humano.

Embora sem contrapor as condições de aplicação desses princípios de fundamentos na prática profissional cotidiana, quando em contato com demais instituições e poderes, considera-se esses Códigos importantes por, ao menos no âmbito das “representações” que fazem de si

próprios em relação a um horizonte futuro, demonstrarem as transformações ocorridas na base dos valores da sociedade brasileira durante o processo de redemocratização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também é um “documento-monumento” das expectativas de futuro da sociedade e das construções de projetos políticos coletivos da década de 1990. Ele é composto por oito capítulos, os quais abordam os direitos - agora em seu sentido “positivo” e não mais restritivo - e os deveres de entidades e toda a sociedade para com a infância. Desde a primeira página, nota-se a extinção do termo “menor”: tratar-se-ia, a partir de então, das *crianças* e dos *adolescentes*. A proteção integral enquanto modelo de política também é anunciada no primeiro artigo e os direitos definidos apontam, em termos sociojurídicos, para uma universalização da política, não restringindo a uma determinada infância já pré-concebida. A família é vista, também, com outros olhos. Primeiro porque a responsabilidade sobre a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes não recai unicamente sobre ela, mas a diversos atores sociais. Além disso, a família “nuclear burguesa” é dissolvida em novas concepções, como a de “família ampliada” ou “família extensa”. Na letra da lei, a manutenção das crianças e adolescentes em suas famílias é a prioridade, sendo a desintegração a medida última. No Art. 23 é explicitado que “a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar”, separando o Estatuto dos antigos Códigos, que eram quase que inteiramente voltado para as famílias e infâncias pobres.

Os técnicos, no Estatuto da Criança e do adolescente, também tiveram sua participação alargada. Agora entendida como “equipe interprofissional”, “multidisciplinar” ou “interdisciplinar”, os órgãos, instituições e entidades devem contar com esses profissionais, incumbidos de acompanhar os casos, acolher as crianças e adolescentes, e, sobretudo, produzir relatórios. Os relatórios, aqui, ficam ainda mais em evidência:

“Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.”

O lugar do escrito, da documentação, das leis parece possuir, conforme o prescrito na doutrina da proteção integral, uma centralidade. Enquanto, fora da vista do juiz, são

desenvolvidas as políticas e a tarefa de operacionalizar o “bem-estar” dessas pessoas, é por meio da escrita que são traduzidos os saberes locais, adquiridos no cotidiano dos Centros de Referências, das Fundações Casa, das diversas instituições que passam a constituir o Sistema de Garantia de Direitos, para uma linguagem acessível ao Juiz que, mais do que nunca na trajetória das infâncias e adolescências brasileiras, não julga sozinho. Para a antropóloga Sara Munhoz (2017), que realizou um trabalho etnográfico em um centro de cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, a produção de documentos pela equipe técnica é mais do que uma ferramenta. É uma *arma*:

“A escrita, o controle dos termos e a elaboração de modelos adequados para os documentos são armas utilizadas por esses técnicos para mostrarem aos juízes ‘composições de mundo’ a que só eles têm acesso. Em seus registros, em seus relatórios, os técnicos fazem política, reafirmam que o poder deliberativo do juiz está diretamente atrelado a saberes que escapam ao tribunal” (MUNHOZ, 2017, p. 195)

Ao armar seu “exército de técnicos” de documentos e saberes, a justiça enche-se de elementos extrajurídicos de punições. Há, contudo, um efeito reverso, talvez imprevisto e com certeza singular: alguns soldados desse “exército de técnicos”, ao armarem-se do saber, aprendem a ler a arte da guerra, a *arte de governar* e passam a enxergar com criticidade, e não mais devoção, o sistema disciplinar para o qual trabalham. Iris, na introdução desse subcapítulo demonstra esse movimento ao visualizar, da trincheira, a partir dos sinais que o cotidiano profissional atrelado ao estudo da área emite, a falácia da proteção integral e os etéreos direitos infantojuvenis que se esvoaçam em “ventos soprantes”.

A trajetória do Serviço Social, em alguns sentidos, demonstra esse despertar da categoria ao, em um espaço de sete décadas, mover-se dos princípios eclesiais assistencialistas do catolicismo aos ideais revolucionários do marxismo, que a partir da década de 1980 adentra os currículos de formação de forma transversal. O assistente social, que no Código de Ética de 1947 era definido por seu trato com os desajustados, passa a colocar-se, em seus discursos e organizações de categoria profissional, ao lado da classe trabalhadora, e incorpora em sua ética profissional princípios democráticos e críticos. Esse fato se explica pelas próprias transformações da sociedade e, principalmente, das cidades. Com a massiva urbanização do país a partir da década de 1970, a categoria de assistentes sociais se amplia quantitativa e qualitativamente. A profissão, que por muitos anos ainda se manteve atrelada ao catolicismo e composta

majoritariamente pelas mulheres das classes mais altas, passa então ser mais polifônica, com a inserção de novas pessoas das classes médias e a troca de novas ideias, o que possibilitou esse movimento que é conhecido como a “reconceituação” do Serviço Social. Não se trata, contudo, de dizer que, na prática, há uma rebelião desses técnicos, como o próprio corpo do trabalho, ao debruçar-se sobre as entrevistas, demonstrará. Em muitos aspectos, o Código de Ética do Serviço Social de 1993, ainda vigente, trata-se também de um documento-monumento, que projeta a imagem que a profissão quer deixar sobre si para as “civilizações futuras”. Netto (2015) fala em uma “intenção de ruptura” com as origens conservadoras da profissão, chegando perto do *insight* do conceito de tempo em estratos ao alertar não para um “avanço” linear da profissão, mas sim para as suas continuidades e mudanças.

Pequenas fagulhas de revolta de técnicos que se debatem contra o poder, ainda que em campo discursivo, não obstante, inegavelmente existem – e nesse trabalho, escutaremos alguns deles. Complexifica-se, assim, a análise do descompasso entre as leis e as práticas, entre as repetições e as singularidades, entre a coexistência perversamente confusa de Código de Menores e Estatuto da Criança e do Adolescente. Suspeita-se que algum impacto essas novas formas de assistir, atreladas à alguns técnicos despertos, devem ter na história dos direitos das crianças e dos adolescentes, e é essa a imagem capturada no tempo presente que se pretende investigar.

Voltando nosso olhar para o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere aos “adolescentes em conflito com a lei”, é onde se observa uma alteração significativa. Vindo de um contexto de institucionalização como resposta a quaisquer indícios de “irregularidades”, a legislação introduz dois princípios contrários a essas práticas: o da brevidade e o da excepcionalidade. Enquanto a brevidade estipula um prazo de, no máximo, três anos de reclusão em unidade socioeducativo, a excepcionalidade assegura a redução do cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado a casos extremos ou de muita reincidência, em que os cinco passos anteriores à internação (advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida e inserção em regime de semiliberdade) foram inconclusivos. Surgiu, assim, a base legal da socioeducação enquanto outra forma de lidar com os adolescentes em conflito com a lei, privilegiando uma lógica de responsabilização invés de punição.

O termo “socioeducação” utilizado para designar o cumprimento de medidas pelos adolescentes em conflito com a lei é uma singularidade da história das infâncias e juventudes brasileiras. Em seu sentido jurídico, a socioeducação não é um conceito aplicado na experiência

da justiça juvenil de outros países e, em muitos deles, termos como “delinquentes” ainda são operacionalizados para se referir a essas adolescências. Atentando-se para essa particularidade brasileira, o pesquisador da área da psicologia Édio Ranieri (2014) buscou escavar as origens históricas do termo, desnaturalizando o seu uso. Em suas pesquisa, Ranieri localiza a socioeducação nas concepções formuladas por Antônio Carlos Gomes da Costa, educador que foi uma das figuras mais engajadas na redação do Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com o pesquisador, a entrada de Costa na coordenação de uma FEBEM em 1977 foi o ponto de partida para a concepção de uma socioeducação, uma vez que foi o contato com os adolescentes em conflito com a lei que tornou visível as barreiras entre uma pedagogia emancipatória freiriana, na qual se inspirava, e a educação de adolescentes considerados infratores.

Na busca por entender melhor os problemas vividos na FEBEM, Antônio Carlos e sua esposa Maria José, que também era pedagoga na mesma instituição, aprofundaram-se no estudo de metodologias que pudessem agregar ao trabalho pedagógico com adolescentes em unidades de privação de liberdade. Para Ranieri, é nesse momento que Costa tem contato com os estudos do pedagogo ucraniano Anton Makarenko e sua “pedagogia bolchevique” que almejava, sobretudo, afastar-se do “ridículo problema da reforma do ser humano” (MARENKO, 2012 *apud* RANIERI, 2014, p. 183) em direção a uma educação liberta da dominação. A obra *Poemas Pedagógicos*, de Makarenko, é de onde o brasileiro Antônio Carlos Gomes da Costa extrai o conceito de socioeducação, que passa a compor o já estabelecido termo “medidas” no Código de Menores de 1979. Surge, assim, a concepção de “medidas socioeducativas” no Estatuto da Criança e do Adolescente, agregando o valor pedagógico proposto no Estatuto em contraposição às normativas anteriores. Cabe salientar, não obstante, que a socioeducação proposta por Makarenko era sinônimo de “educação social”, “educação socialista” e “educação” no contexto libertário socialista. Quando transposta para o Brasil, país que acabava de deixar uma ditadura militar, a socioeducação esbarrou-se nas inumeráveis permanências de um passado colonial assolado por valores conservadores, caindo no lugar do qual o formulador tentou se desvincular: a reforma do ser humano.

O desmontar de toda essa monumentalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente ficará para o restante desse trabalho, já que na travessia pelas memórias e narrações das técnicas e técnicos do São Lucas, mergulharemos, também, nas “composições de mundo” (MUNHOZ, 2017 *apud* VIANNA, 2010) desses sujeitos. Ao terem habitado o cotidiano da proteção integral, essas

peessoas atuaram nas *realidades opacas*, nas *zonas privilegiadas* escondidas à sombra do enorme monumento de um documento que expressa mais uma expectativa de futuro do que registra, de fato, os espaços de experiências das infâncias e adolescências no século XXI.

1.2. Lana, Iris, Nina, Nico e Ilda: a equipe técnica do CER São Lucas²¹

LANA

Na noite de 07 de agosto de 2020, preparava-me para a minha primeira entrevista para este trabalho. Embora a ansiedade do pesquisador seja esperada em momentos como esse, o ano de 2020 complexificou a tarefa. Por conta do isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, a entrevista foi realizada online, por meio de uma chamada de vídeo do WhatsApp. Além das perdas sensoriais que o encontro em vídeo implica, preocupava-me com falta de controle sobre as tecnologias: que a internet parasse, que o gravador me pregasse uma peça, que o áudio atrasasse e o microfone silenciase.

Ansiedades essas que não foram de todo sem razão. Antes de conseguirmos, finalmente, nos conectar, foram duas tentativas de chamadas que insistiam em cair, como se não quisessem acontecer. A entrevistada era Lana, a primeira pessoa com quem havia tomado contato ao iniciar minha incursão na rede de órgãos públicos na tentativa de acessar os documentos do Centro Educacional Regional São Lucas. Em 2019, foi ela quem respondeu ao meu e-mail quando eu já

²¹Os nomes das pessoas entrevistadas foram salvaguardados sob nomes fictícios que, por cuidado ético, protegem a identidade das pessoas envolvidas, tendo em vista o caráter sensível dos temas levantados. Foram escolhidos nomes curtos e poucos comuns para não coincidir com outras pessoas que eventualmente possam ter passado pelo São Lucas.

não tinha mais esperanças, já que em toda tentativa, eu recebia a mesma robótica resposta: “I’m sorry to have to inform you that your message could not be delivered”, fazendo-me cogitar que os órgãos da socioeducação de Santa Catarina não passavam de instituições-fantasmas. Certo dia, como uma aparição na minha caixa de e-mails, recebi a resposta de Lana, que continha uma grata sincronicidade: tinha ela própria atuado no São Lucas. Nos encontramos pessoalmente mais três vezes; duas marcadas e uma por coincidência. Sempre muito solícita e interessada na pesquisa, quando a história oral se tornou a metodologia, Lana foi a primeira pessoa que me veio à mente.

A solicitude não foi diferente quando, naquela sexta-feira de agosto, mesmo após um dia de trabalho, Lana foi paciente com a internet que caía, parecendo calma e compassiva. Iniciamos a conversa falando sobre como seriam as perguntas. Embora ela tenha se chocado e rido quando disse que havia 30 perguntas no roteiro, a partir do momento que iniciou sua apresentação, se eu realizei mais de dez perguntas foram muito: em sua fala, as memórias foram sendo construídas de forma autossuficiente e, pouco a pouco, as respostas chegavam sem eu ter que perguntar, em um tom de voz suave que parecia se animar conforme falando.

Lana entrou no Centro Educacional São Lucas em julho de 2008, chamada pelo concurso público que havia ocorrido em 2006 com entrada em 2007. Sua experiência na instituição, por ter sido interrompida em 2009 por uma situação envolvendo sua vida privada, foi relativamente breve, já que só retornou para a unidade em 2010, perto da interdição do Centro. Ao todo, portanto, foram quase dois anos no São Lucas. Ela se apresenta como sendo Lana, com seus 30 e poucos anos²², assistente social formada pela UFSC no início dos anos 2000, com 15 anos de profissão acumulados. Nesses 15 anos, quando já atuava no São Lucas, concluiu sua pós-graduação, que lhe permitiria, pouco mais tarde, lecionar para o Serviço Social. Além disso, diz ter tido experiência em vários campos, não apenas na socioeducação. Sua trajetória profissional começou logo após se formar, quando foi tentar a área do serviço público, acabando em uma ONG na qual ficou por três anos ao encargo de atividades administrativas. Prestava, também, serviço para a prefeitura, que segundo ela foi seu primeiro contato com o São Lucas:

“Eu prestava serviço na prefeitura de Florianópolis e eu sempre passava na frente do Departamento, que era o DEASE - eu acho que era DEASE que na época já chamava. E eu imaginava que era para trabalhar naquele local, né, então

²² As idades e naturalidades não foram especificadas propositalmente para proteger a identidade das pessoas entrevistadas.

como eu já trabalhava na gestão, eu imaginava assim ‘é apenas gestão, então vou me adaptar’. E sempre passava lá e pensava ‘quero um concurso que possa trabalhar aqui’. Não imaginava jamais que era trabalhar numa unidade socioeducativa.”

Em seu depoimento, aparecem as expectativas que a jovem recém-formada Lana tinha ao se inscrever no concurso para assistente social no Centro Educacional São Lucas. Uma vez que não foi encontrado o edital do concurso, não é possível distinguir se a expectativa, de certa forma ilusória de que no São Lucas trabalharia na gestão, se deu de algum modo pela forma como foi convocado o concurso ou à natural experiência novata dos recém-formados. Em qualquer uma das hipóteses, contudo, suas expectativas demonstram pouca proximidade com o campo da socioeducação, o que é confirmado por ela quando diz que tinha “uma leve, muito leve noção do que seria”.

Ao se inscrever no concurso para ser assistente social no São Lucas, assim, sua motivação estava ancorada na busca por uma maior valorização profissional, já que ao se formar, as opções eram ou as ONGs, que nas suas palavras “não valorizam o profissional”, pagando pouco; ou as empresas privadas, que ofereciam poucas oportunidades para o Serviço Social ou a área pública, que foi sua escolha.

IRIS

Foi em 21 de agosto de 2020 que me encontrei virtualmente com Iris, que já apareceu no subcapítulo anterior. Iris cruzou meu caminho de pesquisadora de diversas formas quase simultâneas: conhecida e indicada por diferentes outros colegas da área, mas também presente em algumas buscas sobre o São Lucas que havia feito, Iris foi, em diversos momentos, reconhecida como a pessoa que detinha a “chave” das informações que eu precisaria para abrir as portas do Centro Educacional São Lucas, objeto do meu estudo. Nosso primeiro contato foi através de um e-mail enviado em agosto de 2019 a ela, no qual perguntei algumas informações sobre onde estariam os prontuários do CER São Lucas, ao que ela respondeu me concedendo informações importantes.

Iris foi quem iniciou a entrevista, referindo a si própria como uma profissional de 50 e poucos anos. Conta ter se formado em Serviço Social no início da década de 1980, o que é lembrado por ela como um período de redemocratização. Em seu relato, apesar disso, é reforçado

o caráter conservador de sua formação acadêmica, seja pelos anos iniciais, em colégio de freiras, seja no próprio Serviço Social, que segundo ela, na época, possuía um “currículo conservador”, em sua fala contrastado com um Serviço Social “crítico” que viria a surgir posteriormente. Nesse sentido, sua trajetória de formação acadêmica converge com o contexto de atualização que o Serviço Social viria a passar a partir da década de 1990, apontado na seção anterior.

De forma não linear, nos primeiros dez minutos da 1 hora e 36 minutos de entrevista, sabe-se que Iris é assistente social, mestra em educação e doutora em Serviço Social e ingressou no São Lucas em 2007. Embora o fio condutor de sua narrativa seja a experiência no centro educacional, o relato é construído mesclando as experiências do São Lucas com as do CASE, construído no lugar do São Lucas, onde também foi assistente social, reforçando as imprecisões da memória.

Sua trajetória profissional, que conta ter iniciado cedo, passou por diferentes campos de atuação: empresa têxtil, empresa de ônibus, hospital psiquiátrico. Especializou-se, também, quatro vezes. Dentre essas experiências, destaca uma, que instigou um despertar como nenhum outro campo havia provocado na sua profissão. Foi quando, no início dos anos 2000, candidatou-se a uma vaga na saúde mental no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Apesar disso, foi contemplada com uma vaga no antigo programa Sentinela, destinado ao trabalho com crianças e adolescente vítimas de abuso sexual. Em sua história profissional, essa é uma divisória importante:

“Não sabia nada, não tinha nenhuma tendência para a área – eu achava né. Vinha da saúde mental, muito apaixonada pelas questões da saúde mental, eis que me deparo com criança vítima de abuso sexual, me deparo com a política pública - que até então eu não trabalhava com política pública. Aí a coisa ficou difícil no sentido de que, né, quem sou eu? o que estou fazendo aqui como servidor público, como assistente social? Aí nós já tínhamos nosso Código de Ética, a profissão já tinha se reinventado no seu processo. E daí começo então a conhecer e a reconhecer, na base, no território, em cada família, o que é a infância, né, o que são as infâncias, o que são as adolescências do nosso Brasil.”

A experiência no programa Sentinela a marcou por dois vieses: primeiro por inseri-la na política pública, depois por inseri-la no campo das infâncias e juventudes, que definiria seu percurso até os dias atuais. Tendo ingressado no Sentinela no início dos anos 2000, Iris destaca em sua fala o novo Código de Ética do Serviço Social de 1993 para simbolizar, junto com o processo de renovação da profissão, um momento difícil ao se deparar com uma realidade repleta

de violações de direitos tão duras no seu campo profissional. Até então, durante os quatro antecedentes Códigos da Profissão, não havia nas tarefas do assistente social efetivamente direitos bem definidos para serem garantidos, como analisado nos Códigos de Menores anteriormente, mas sim risco a serem evitados, sujeitos a serem ajustados. Quando se formou, o Código de Ética do Serviço Social vigente era o de 1975, que no que se refere aos deveres na “relação com os clientes” aparecem apenas duas funções:

II. Nas relações com o cliente:

- a. Utilizar o Máximo de seus esforços, zelo e capacidade profissional em favor ao cliente;
- b. Esclarecer o cliente quanto ao diagnóstico, prognóstico, plano e objetivos do tratamento, prestando à família ou aos responsáveis os esclarecimentos que se fizerem necessários.²³

Os termos “diagnóstico”, “prognóstico” e “tratamento” compõe as palavras-chave que compuseram a formação de Iris e que, por meio de autores como Mary Richmond, como ela própria relembra no início da fala, compuseram a “perspectiva modernizadora” do Serviço Social, que se alinhava às formas de assistência do regime militar caracterizadas por uma interdisciplinaridade que, para tratar indivíduos eventualmente “perigosos à ordem”, respaldava-se em aspectos médicos (PASSETTI, 2007). Nesse sentido, privado ato de passar por uma “crise existencial” ao se deparar com uma realidade na qual crianças cujos direitos que haviam sido definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - novo instrumental da profissão - estavam sendo violados diante de si enquanto profissional é permeado de historicidade com relação ao contexto nacional. A fala de Iris, assim, é ilustrativa do choque entre a infância do Código de Menores e a Infância da Proteção Integral, demonstrando o dinamismo dos técnicos no processo de incorporação dos novos valores democráticos em que se assentava a profissão, permitindo adquirir novas lentes e saberes para reinterpretar e atuar na realidade que se conformava no início do novo século.

Sua chegada ao São Lucas foi quase como um indesejo. Quando anos antes de entrar no sistema socioeducativo trabalhava na prefeitura de São José, cidade onde se localizava a unidade, ao olhar para o São Lucas, Iris relata pensar “caraca! não quero trabalhar nisso, não quero, não quero”. Diferente de Lana, que estava no início da sua trajetória, Iris, que já acumulava

²³ Código de Ética do Serviço Social de 1975, disponível em http://cfess.org.br/arquivos/CEP_1975.pdf

considerável experiência, “*SABIA* o que era lá”, como ela disse em entonação grave para expressar a profundidade das coisas que sabia. Quase com 40 anos e migrando de contratação em contratação ao longo dos anos, a busca por estabilidade de Iris colocou o edital do concurso do São Lucas em perspectiva: “precisa ter dinheiro para pagar os remédios, né”, brincou ela, entre risos. Assim, ela se inscreveu e passou, assumindo em 2007 a vaga que ocupou até 2010, quando a instituição foi interditada.

NICO

Meu encontro com Nico se deu por intermédio de uma conhecida em comum, a quem apresentei meu projeto de pesquisa em 2019. Ele foi indicado como alguém que teria trabalhado no São Lucas e, por isso, poderia me ajudar com relação à minha busca pelos documentos. Sempre com um sorriso largo que sinalizava sua disposição em ajudar, Nico foi como uma bússola quando eu ainda estava sentindo o chão que eu estava pisando com relação à documentação do São Lucas. Quando nos encontramos em uma videochamada em 24 de agosto de 2020, portanto, nossa conversa não poderia ter começado senão com um sincero agradecimento. Já com o gravador ligado, o músculo involuntário das memórias de Nico começou a trabalhar quando ele contou sobre sua origem e sobre a mudança para Florianópolis na década de 1990, onde iniciou sua formação acadêmica. Apesar de possuir duas graduações, sua atuação sempre foi na área da pedagogia, onde experienciou diversos campos ou, como ele diz, teve “uma experiência educacional digamos que larga”. Atuou como professor, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, entre outras nomenclaturas cabíveis. Esteve inserido em todas as esferas: municipais, federais, estaduais. Nesses âmbitos, desenvolveu trabalhos nas secretarias da educação e de segurança, bem como nos ministério da saúde e da previdência, além de ter trabalhado com a educação indígena. Aproximou-se, também, do meio acadêmico, no qual, além de ser atualmente professor universitário, possui pós-graduação. Como síntese da sua atuação profissional, Nico diz ter tido “experiências curtas, mas muito diversas”.

Sua também curta e diversa experiência no São Lucas foi narrada por ele como uma “fuga” da Secretaria de Educação, tendo em vista a estrutura da educação brasileira e as expectativas para os professores que seguem carreira nessa estrutura. Quando olhava para seus

colegas de profissão mais velhos, que já alcançavam o ápice da vida profissional sem obter avanços significativos no campo financeiro, o sentimento era de frustração ao se imaginar em um futuro semelhante. Com a necessidade de evitar o temível futuro, Nico procurou outros concursos e, em 2006, participou de dois: um da Epagri, para o cargo de extensionista rural e outro para o São Lucas, como pedagogo. Tendo passado nos dois, Nico conta como foi o processo de escolha do São Lucas:

“Eu confesso que na primeira semana, de certa forma, ainda fiquei um pouco surpreso com a situação. Te digo: eu não tinha a pretensão de atuar na Segurança Pública. Não fazia parte do meu perfil, das minhas pretensões e eu balancei um pouco na primeira semana, mas, principalmente - e sempre que eu conto essa história eu enfatizo muito isso-, principalmente por uma questão *financeira* eu optei por ir. Eu ia ganhar mais que o dobro do que eu recebia como professor na Secretaria de Educação de Santa Catarina. Então se teve algo decisivo, foi uma questão financeira naquele momento, eu fui principalmente pela questão financeira. E aí não pensava em carreira, porque eu não conhecia aquela carreira, mas financeiramente naquele momento eu falei ‘não, quero isso!’ e aí foi a minha chegada no São Lucas.”

Em seu depoimento, Nico revela as expectativas de ampliar sua qualidade de vida a longo prazo por meio do financeiro com as quais chegou ao São Lucas. Desse modo, em comum, Nico, Lana e Iris têm como ponto de intersecção na suas histórias com o São Lucas a busca por uma condição de maior valorização de seus trabalhos, o que em uma sociedade de relações capitalistas se expressa pelo salário. O São Lucas, nesse sentido, era vislumbrado como algo majoritariamente positivo, que compensava a falta de proximidade com o campo ou, no caso de Iris, o trabalho árduo por propiciar essa valorização.

No caso de Nico, pedagogo, esses desejos e expectativas pessoais, que não surgem avulsas, são indicativos dos critérios de categorização que o Estado catarinense e, de forma generalizada, o Estado brasileiro fazia para definir a ordem de valor do investimento público. A fuga da Secretaria de Educação e o refúgio encontrado na Secretaria de Segurança Pública, nesse sentido, elucidam que “as lógicas mercantis não se inspiram em valores pedagógicos” (ARROYO, 2012, p. 44). O fato de a Segurança Pública ser priorizada no rol das políticas públicas com relação à Educação indica que na Santa Catarina do século XXI, em 2006 não havia sido encerrado, ainda, o passado das infâncias como foco de intervenção e controle pautada na institucionalização, iniciado no século anterior - ao menos para as infâncias pobres, dependentes dos serviços públicos de educação. O direito do acesso à educação previsto no Estatuto da

Criança e do Adolescente era inviabilizado desde a organização do orçamento interno do Estado, se considerarmos a desvalorização do profissional como indício da precarização dessa área. Não se trata de dizer, com isso, que o salário maior foi acompanhado por uma valorização, em seu sentido humano e não financeiro, profissional. Muito pelo contrário: como as memórias de Nico viriam a revelar ao longo da entrevista, tratou-se de uma grandeza inversamente proporcional.

NINA

O contato de Nina chegou até mim repassado de Lana, que em sua entrevista se disponibilizou a intermediar mais contatos de ex-colegas do São Lucas. O oferecimento foi bastante oportuno, já que eu tentava há algum tempo encontrar, sem sucesso, alguma psicóloga que havia atuado no São Lucas para entrevistar. Assim que começamos nossa conversa, que aconteceu em 24 de agosto de 2020, a situação se encaixou: minha dificuldade de encontrar as psicólogas do São Lucas residia no fato de que elas quase não existiam. Ao menos, não de forma perene como as assistentes sociais²⁴. Em 2010, ano em que Nina ingressou no São Lucas, ela era e foi durante todo o ano a única psicóloga da unidade.

Nina, mesmo sem nunca ter tido nenhum contato prévio comigo, acolheu abertamente minha pesquisa. Em nossa conversa, que aconteceu em uma segunda-feira, ela estava em seu ambiente de trabalho e reservou, no final da tarde, um horário para a nossa chamada de vídeo, que também aconteceu pelo Whatsapp. Talvez pelo expediente que chegava ao fim, Nina parecia desprestenciosamente alegre, humor que foi fluindo, dependendo da memória narrada, para indignação. Com uma fala coesa, ela se apresentou como “uma das últimas moicanas a ser chamada” pelo concurso do São Lucas de 2006. Antes de entrar na instituição, ela atuava na faixa de pediatria no Hospital Universitário de Florianópolis, onde conta que realizava avaliação psicológica em crianças com dificuldades de aprendizagem. A atuação clínica também, a

²⁴ Eis aqui uma reflexão que será conduzida nos capítulos 2 e 3, na tentativa de analisar o porquê de uma psicóloga ser tão dispensável, na perspectiva do Estado contratante, no São Lucas.

acompanha desde a formação, o que ela revelou ser uma paixão. Pelo seu gosto pela clínica, conta que não teria se interessado pelo concurso do São Lucas se não fosse por estímulo de uma pedagoga que ela conhecia que atuava na área da socioeducação. Chamada em 2010, Nina inicialmente se dividia entre o São Lucas, o HU e o consultório. Mesmo não tendo partido de si a iniciativa de se inscrever no concurso do São Lucas, ela disse na entrevista já estar na socioeducação há 10 anos.

ILDA

Conheci Ilda por indicação de Iris, que durante a entrevista me passou seu contato. Conheci oficialmente, pois seu nome já havia me cruzado em mais de uma entrevista – sempre rememorada como uma figura importante para o desenrolar dos eventos do São Lucas. Quando nos ligamos em 13 de outubro de 2020, uma terça-feira pela manhã, depois de muito gentil e abertamente ter encaixado nossa conversa em sua corrida agenda de assistente social, Ilda pareceu-me verossimilhante com a descrição que já havia recebido de seus colegas: doce e, ao mesmo tempo, afiada – não no sentido de cortar, mas de defender. Sua “memória de elefante”, como uma das interlocutoras havia definido em uma entrevista, produziu uma entrevista recheada de memórias que eram narradas cheias de detalhes de forma vívida. As expressões em seu rosto e as entonações, sempre precisamente moduladas aos eventos narrados, tornava quase palpável o trabalho da memória.

Formada em Serviço Social há mais de 20 anos, Ilda se apresenta contando sua trajetória profissional na assistência social. Rememora ter vivido o período em que a assistência social tinha recém se tornado política pública por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e toda a discussão em torno dos direitos que acompanhou esse processo. Mestre em educação, Ilda atuou também como professora em universidades estaduais pelo sul do Brasil. Ao retornar para seu estado natal, Santa Catarina, Ilda iniciou seu trabalho como assistente social no CAPSAD

(Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas) enquanto ACT, ou seja, admitida em caráter temporário. Assim como os outros entrevistados, em algum momento Ilda viu no concurso público o que buscava e, depois de três anos, foi chamada para trabalhar no Centro Educacional Regional São Lucas. A chamada, de início, não foi bem recebida, como ela narra:

“Desde que eu era aluna, a área da criança e do adolescente era uma área que não me atraía e que, de certa forma, uma área que eu fugia. Quando eu já estava com quase 40 anos, eu fui chamada pra trabalhar lá. Satisfeita não fiquei, mas não tinha opção de escolha. Foi o tempo suficiente de eu adentrar naquele universo e profissionalmente, eu diria, me apaixonar.”

Sua entrada se deu em outubro de 2009 e, desde então, completa 11 anos enquanto funcionária pública, sempre na área da socioeducação. A mesma paixão pelo seu trabalho com os adolescentes despertou a ira daqueles que, em contrapartida, os odiavam. Ao narrar sua trajetória no sistema socioeducativo, Ilda conta ser marcada pelas inimizades que a postura combativa com a qual desempenhava seu trabalho gerava, como suas memórias deixam transbordar no decorrer da entrevista.

1.3 ‘Divisor de Águas’: o CER São Lucas e a institucionalização de adolescentes em Santa Catarina

“Quando se fala em socioeducação ou restrição de liberdade de adolescentes, as primeiras imagens que vem são aquelas praticamente dos anos 60, aliás, dos anos 90 e começo dos anos 2000, que é a Febem São Paulo. Acho que é o imaginário popular mais forte. Eu tinha um pouco desse imaginário, de pensar Febem e tal. Só que a gente não tá em São Paulo e eu pensei que aqui a gente teria, de certa forma, um sistema mais brando.”

Ao narrar suas expectativas com relação ao Centro Educacional Regional São Lucas em 2008, Nico alude à questão das representações coletivas em torno da institucionalização dos adolescentes em conflito com a lei. A referência à FEBEM de São Paulo “dos nos 90 e começo dos anos 2000” lembra a tese de doutoramento da socióloga Mione Sales (2007), na qual a autora estuda a associação, pela mídia e pelo senso comum, dos adolescentes infratores como “metáforas da violência”. Metáforas essas que romperiam um ciclo de invisibilidade dos adolescentes sem que, no entanto, fossem preenchidos o vazio de uma “cidadania escassa”, nos termos levantados por ela. Para isso, dentre vários casos possíveis, é na FEBEM de São Paulo de

1999, a mesma da memória de Nico, que Mione encontrou as condições de análise que precisava para formular sua tese sobre a (in)visibilidade perversa dos adolescentes infratores.

São muitas as possibilidades narrativas para apresentar o Centro Educacional Regional São Lucas, objetivo desse subcapítulo. Desloco-me geográfica e temporalmente do objeto da pesquisa por alguns parágrafos para não perder de vista a ponte entre a fala de Nico e o que penso ser senão a produção, o produto dessa instituição: a estigmatização dos adolescentes pobres em torno de uma noção de periculosidade, amparada tridimensionalmente pelas legislações voltadas para os “menores”, os discursos da imprensa e as representações dos adolescentes pelo senso comum. A partir desse ideal de periculosidade, compreenderemos o papel desempenhado pelo Centro Educacional São Lucas nas políticas de assistência às infâncias e adolescências no tempo presente.

Referindo-se ao ano de 1999 como “o ano que não acabou”, Mione compreende a rebelião que aconteceu na Febem de Tatuapé, na zona leste de São Paulo, como um dos acontecimentos de maior magnitude na associação de jovens com a violência por parte da mídia e do senso comum. O evento que no início daquele ano tinha deixado 22 feridos e retirou a vida de um adolescente, é considerado pela autora como um marco por aumentar exponencialmente nos meses seguintes as denúncias até chegar ao seu ápice, quando em outubro daquele mesmo ano, houve a massiva rebelião na unidade Imigrantes que deixou mais de 50 pessoas feridas, 16 reféns e, fadidamente, quatro internos assassinados pelos próprios adolescentes, sendo um decapitado e outros três queimados. Diante desses eventos, que receberam cobertura nacional por parte na mídia, a autora considera o ano de 1999 como paradigmático. De um lado, por visibilizar a condição dos jovens institucionalizados na FEBEM que passou a ser alvo de críticas no debate público e a aparecer, inclusive, no Relatório de Tortura da ONU (2001). De outro, por imprimir uma correlação entre os adolescentes e violência, tornando-os visíveis pela via negativa do medo e repúdio. É nesse sentido que Mione levanta sua tese da (in)visibilidade perversa: ao ocuparem os “holofotes” mediante casos de violência como as rebeliões da Febem, há uma perversidade na exposição dos adolescente a uma visão estigmatizante que acaba, em última instância, por produzir *mais invisibilidade*.

A fala de Nico demonstra a potência com a qual determinados acontecimentos do passado se inserem na memória que é compartilhada por uma coletividade através das narrativas postas

em disputa. Ao fazer isso, nos ensina tanto sobre a produção da memória, quanto sobre a construção das “metáforas da violência” que são os adolescentes em conflito com a lei. A associação que liga, na memória do pedagogo, a FEBEM Imigrantes ao Centro Educacional São Lucas e a finda década 1990 a 2008 não se tratou de uma produção arbitrária do processo seletivo do involuntário músculo da memória individual de Nico, mas, antes, de um reflexo desse músculo a um estímulo “exterior”. Apesar dos limites que circundem as teorizações sobre memória coletiva de Maurice Halbwachs como um desdobramento do funcionalismo Durkheiminiano que, como tal, são insuficientes para alcançar a abrangência da plasticidade das representações sociais²⁵ (OLIVEIRA et al. 2019) considerando os aspectos políticos que tangem os processos de memórias, o sociólogo deu um passo singular para a compreensão nas ciências humanas da memória como uma construção socialmente feita, o que considera-se justo não ser subestimado.

No curso de volta para o objeto desse estudo, o ponto a se destacar é que se a construção estética e metafórica das adolescências conflitantes com a lei pela Mídia, apontadas por Mione, ressoou de tal modo no imaginário nacional, é porque encontrou nesse imaginário formas propícias de se nutrir, o que na perspectiva da História é explicado pela própria definição do tempo presente como sendo uma duração inacabada. Ao voltarmos-nos para a produção historiográfica das histórias das crianças e dos adolescentes no século XX, é possível localizar acontecimentos que, de forma similar, explicam como as crianças e os adolescentes das classes mais baixas foram categorizados sob estigmas difusos em momentos distintos: os “abandonados”, “vadios” e “gatunos” no Código de Menores de 1927; os “delinquentes” e “irregulares” no Código de 1979; as “pessoas desajustadas” no discurso retroalimentado por diferentes saberes pelos serviços de assistência. Nesse sentido, o ano de 1999 era em 2008, quando se localiza nosso locutor, de fato “um ano que não acabou”, assim como outros anos que não haviam acabado, como os ditatoriais anos 1970. Percepção semelhante das permanências ao longo do tempo é acionada na fala da assistente social Ilda, uma das profissionais entrevistada para a pesquisa, ao descrever sua chegada ao Centro Educacional São Lucas em 2010. Na sua fala, mais de 30 anos

²⁵ No artigo referido, o conceito de representações sociais utilizado é o de Serge Moscovici, autor da psicologia social.

passados da inauguração da instituição, alguns elementos demarcam esse presente composto por continuidades do passado:

“Quando eu cheguei lá eu ainda peguei a construção a década de 70, né. Então o São Lucas, em sua construção, em sua concepção, ele guardava, ele carregava todo o vestígio de um período legalista correcional e, estruturalmente falando, dos famosos reformatórios do período militar - ele é uma estrutura do período, no início dos anos 70. E a sua estrutura não previa, digamos, a questão dos direitos humanos, tá?”

Ao sinalizar que a estrutura do São Lucas não previa os direitos humanos, Ilda apresenta um dos dilemas da história das infâncias e juventudes no tempo presente, que tenta explicar a coexistência de práticas “menoristas” em plena vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Doutrina da Proteção Integral. A lei Nº 4.744²⁶, que registra a criação do Centro Educacional Regional São Lucas em 30 de junho de 1972, sob o governo de Colombo Salles (1971 – 1975), apresenta alguns indícios do “período legalista correcional” citado por Ilda. Inserido na Secretaria dos Serviços Sociais, as demandas que a instituição viria a responder são definidas no Art. 1º:

§ 1º O Centro Educacional para Menores terá por finalidade:

- a. a educação e preparação globalizada de menores na faixa etária entre 14 a 18 anos de idade, acusados de prática de atos antisociais e que apresentem grave desvio de conduta, encaminhados através do juizado de Menores da Capital;
- b. o estudo bio-psico-social e jurídico através de equipe inter-disciplinar para se chegar a um diagnóstico global;
- c. a educação e assistência, em regime de internato, dos menores admitidos;
- d. o acompanhamento do menor dentro da terapêutica indicada;
- e. o tratamento será sempre de forma integral, atendendo às necessidades básicas do menor e seu preparo para a reintegração social;
- f. formação e aperfeiçoamento profissionais;
- g. a reintegração social, familiar e Comunitária do menor.

²⁶ Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1972/4744_1972_Lei.html

As palavras e adjetivos acionados na lei são compatíveis com aqueles apresentados pelo Código de Menores de 1979, já analisado na parte um deste capítulo. Embora o Código surgisse oito anos depois da criação do São Lucas, a coincidência é explicada por ambos estarem circunscritos à Fundação Nacional de Bem-estar dos Menores (FUNABEM), mostrando uma articulação entre as esferas federais e estaduais nas políticas de assistência às crianças e adolescentes. Os termos nativos do documento utilizados para caracterizar o público-alvo da instituição, tais como “menores”, “anti-sociais”, “desvio de conduta” indicam o tom prescritivo no qual o surgimento da instituição estava assentada. Para a historiadora Adriana Vianna (1999), muito mais do que definidor de uma faixa etária, a palavra “menor”, utilizada com maior frequência a partir do século XX, era significadora de um tipo específico de infância e juventude: aquelas crianças e adolescentes oriundas de famílias mais pobres, muitas vezes em condição de abandono ou marginalidade. Associada aos termos que aludem a um olhar moralizante para com a infância e juventude, verifica-se um aspecto característico de um período em que a assistência à infância ocorria de forma policalesca e controladora, visto no capítulo anterior. Ao focar-se no desvio, o documento fornece indícios de uma política de assistência pautada na doutrina do menor em situação irregular, na qual determinadas adolescências, ora por estarem em risco, ora por oferecem risco, deveriam ser contidas e corrigidas, por meio de tratamentos guiados por profissionais cujos discursos e saberes técnicos diagnosticariam e abordariam os internos em uma chave “biopsicossocial”, normatizando as infâncias e adolescências.

Em que pese não ser o empenho desse momento, não deixo escapar as delineações que a lei de criação do Centro Educacional São Lucas, na época o “Centro Educacional de Menores”, implicava no papel dos técnicos nesse momento ditatorial no Estado de Santa Catarina. Ao utilizar termos como “antissociais” e “com grave desvios de conduta” para definir a população atendida, o papel maior dos técnicos consistia na “preparação e educação globalizada”. O termo “globalizada” indica um ideário de homogeneização dos adolescentes atendidos por trás da internação, no qual o particular, as subjetividades e individualidades ficavam suspensas e reduzidas aos estigmas totalizantes que lhes foram atribuídos e que os agrupam em uma única classe: a dos “menores em situação irregular”. Ainda que admitamos a palavra “global” como apenas uma variante de “total”, os objetivos institucionais firmados na ordem de “diagnósticos” e “tratamentos” totalizantes remete às instituições que compuseram a análise do cientista social

Erving Goffman, definidas por ele próprio como “instituições totais” que, embora não respaldem essa pesquisa, foram importantes para os estudos sobre as práticas das instituições de isolamento.

A criação do Centro Educacional de Menores, que viria a se tornar o Centro Educacional São Lucas insere-se, portanto, no contexto social nacional previamente exposto no subcapítulo anterior de controlar as condutas dos adolescentes da classe social mais baixa frente aos impactos da urbanização decorrente do aprofundamento das relações de trabalho capitalistas. Ou, como colocou Ilda quando falou sobre a arquitetura destituída de direitos humanos da unidade, no período “legalista correcional”. A localidade destinada para a construção da obra que seria a maior unidade de detenção de “menores” no Estado de Santa Catarina auxilia também na compreensão do papel desempenhado pelo São Lucas no controle social característico do período. No que se refere à gestão dessa nova urbanidade, o governo dos militares vislumbrou na construção civil uma área de alavancagem da política econômica, o que afetaria as cidades médias. Ao afirmar isso, Lohn (2011) demonstra como Florianópolis viria a ser afetada pelo I Plano de Desenvolvimento Nacional a partir das propagandas imobiliárias:

“Uma peça publicitária da agência Propague mostrava certo personagem que em 1960, dizia: “— Investir em Florianópolis? Iihh! Nem me fale nisso!”. Já em 1962, a resposta era: “— Bem... talvez um dia eu possa investir em Florianópolis!”. Em 1964: “— Imóveis na Capital? Sim, creio que já seja possível!”. E em 1967, vários personagens apareciam sorrindo, acompanhados da mensagem: “mais de 70 pessoas de outras cidades já adquiriram imóveis em Florianópolis, somente através da Imobiliária A. Gonzaga”, para aproveitar “o rápido desenvolvimento da Capital” e todas as suas facilidades, como as praias e a universidade. A silhueta incorporou a imagem de altos edifícios de apartamentos, enquanto as ruas foram tomadas por automóveis.

Na chiste da propaganda trazida pelo historiador, Florianópolis era “vendida” como uma atração para o mercado imobiliário e, conseqüentemente, para a imigração. Já na década de 1970, as propagandas vendiam a capital catarinense como um recanto de serenidade para as classes médias habitarem em uma urbanidade que mesclava os tecnológicos confortos da modernidade com o bucolismo das praias e belezas da ilha. Como o país já havia experienciado em outros centros urbanos, sem surpresas, a expansão e crescimento de Florianópolis levaria, além da formação de regiões suburbanas, ao transbordamento para as cidades do entorno em um processo de conurbação com os municípios mais próximos (LOHN, 2011). As cidades que se mantinham

vizinhas, São José, Palhoça e Biguaçu, tornaram-se assim as “cidades-dormitório” dos trabalhadores da capital, criando também zonas periféricas.

Quando considerados esses aspectos, percebe-se que não foi aleatória a escolha de São José, cidade-dormitório de Florianópolis, para a construção do prédio que abrigaria o Centro Educacional São Lucas, inaugurado em 1974. Às margens da rodovia BR que atravessa o estado, O Centro Educacional para Menores colocava-se às margens, também, da tranquila e moderna ilha - como era vendida Florianópolis -, não poluindo com seus muros tão concretos a leveza das paisagens litorâneas ou ameaçando o ideal romântico construído em torno da vida na cidade. Assim, ao passo que a cidade de Florianópolis com seu estatuto de capital era o reduto dos investimentos da construção civil, de universidades e espaços de lazer, em São José da década de 1970 ficava a responsabilidade de lidar com a realidade que não queria ser exibida. O Centro Educacional para Menores tornava-se, então, a “moradia” da população de adolescentes “expurgados” que destoava da cidade e do estado catarinense ideal. Nesse sentido, apesar de no documento que atesta sua criação a instituição estar integrada à Secretaria de Serviços Sociais, o que se assistiu nos anos que sucederam sua construção foi um órgão que atuava como sustentáculo das políticas nacionais de segurança pública. Na prática, correspondendo em nível municipal à política arquitetada pela FUNABEM, o Centro Educacional para Menores cumpria o mesmo papel já destacado pelo sociólogo Edson Passetti (2007) sobre a Fundação de abrigar temporariamente adolescentes considerados perigosos para a ordem necessária à manutenção do regime militar, em uma sintonia entre a Lei de Segurança Nacional e os princípios norteadores do Código de Menores de 1979, que visava o controle dos “menores” considerados em “situação irregular”, desviantes da moral das classes dominantes.

Já com o nome de Centro Educacional São Lucas e duas décadas de operação, a partir de 1990 a instituição passava a absorver juridicamente o processo de redemocratização do país. O Código de Menores de 1979 e todo seu caráter policialesco abriam espaço para um novo código, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dialogava com o princípio da Proteção Integral, já anunciado na nova Constituição de 1989. Representativo de uma nova concepção de infâncias alinhada à guinada rumo aos direitos humanos que já vinha sendo orquestrada pelos órgãos internacionais dedicados a articular convenções sobre as infâncias, o Estatuto é reconhecido como um dos mais significativos marcos na história das infâncias e juventudes nacional no tempo

presente. A partir do documento estatutário, as crianças e adolescentes passam a ser juridicamente representados como sujeitos de direitos, o que modificaria, em termos organizacionais, as políticas de assistência voltadas para esse grupo. Ao serem definidas como sujeitos de direitos, imperava a necessidade de estruturar todo um sistema de garantia desses direitos. As políticas de assistência, nesse sentido, deslocam-se de uma tônica punitiva e assistencialista para uma base de princípios democráticos. Com relação às alterações referentes à institucionalização dos adolescentes, agora entendidos como “adolescentes em conflito com a lei”, o Estatuto, ao dispor dos princípios da brevidade e da excepcionalidade tornavam a função do Centro Educacional para Menores, expressas na lei de sua criação, quase obsoletas.

Do ponto de vista das práticas institucionais, nesse mesmo período, no entanto, a instituição desempenha o seu papel alinhado à segurança nacional. Na mesma década em que se institucionalizam os direitos infanto-juvenis, registra-se um aumento na criminalidade no país, que se expressou com maior agudeza no Sudeste. Rodrigues (2014), ao observar esse fenômeno, contrasta a Florianópolis provençal do início da década de 1970 com a sua entrada no século XXI, padecendo, segundo ele, dos mesmos problemas que as megalópoles do país. Os problemas das FEBEMs paulistanas é um desses problemas que Santa Catarina encontrou, em menor proporção, em seu sistema socioeducativo. A dinâmica apreendida por Mione entre periculosidade, visibilidade e invisibilidade geradas pela postura midiática com relação à criminalidade e aos adolescentes em conflito com a lei pode ser percebida com relação às imagens do Centro Educacional São Lucas projetadas pela mídia. Na imprensa local, o Centro Educacional São Lucas era noticiado como uma “Fábrica de bandidos” e os adolescentes, por sua vez, “Os bandidos da nação”, como mostram duas reportagens do jornal Zero de setembro de 1993²⁷. Em seu estudo, Gorges (2008) fez um levantamento das manchetes de jornal e como elas retratam o adolescente infrator em Santa Catarina. Em 2007, uma das chamadas era “Jovem envolvido em assassinato terá regalias”, no qual o resumo da notícia era “Interno do São Lucas receberá liberação para fazer cursos fora do Centro e receber visitas da família”. A partir dos anos 1990, as rebeliões eram também constantemente noticiadas, assim como supostas violências deferidas aos “monitores”, como eram chamados os agentes socioeducativos na época.

²⁷ Essas notícias podem ser consultadas na Hemeroteca Digital, utilizando como palavras-chave “Centro Educacional São Lucas”.

Ao associar os adolescentes internos do Centro Educacional São Lucas com notícias de violências e revoltas, ao mesmo tempo que os adolescente se tornam visíveis para a população catarinense, essa visibilidade é melindrada pelo estigma que os conecta à noção de “periculosidade”. O documento de Interdição do Centro Educacional São Lucas²⁸, requerido pelo Juízo da Infância da Comarca de São José/SC, embora seja o marco do fim da instituição, fala também de seu início. Avaliando ser imprescindível “um escorço histórico de sua existência, para que, como bem ressaltou a representante do Ministério Público, se possa conhecer e compreender a extensão da barbárie que os autos revelam”, a juíza Ana Cristina Borba transcreve a “manifestação ministerial”, que demonstra essa “periculosidade”:

A ‘alta periculosidade’ da clientela era alardeada pela mídia que tinha, e ainda tem, na referenciada instituição governamental uma inesgotável fonte de notícias, sensacionalismos e especulações. Afinal rebeliões; fugas; apreensões de armas, drogas, celulares e espetos eram não constituem problemas para a reflexão das crises da nossa precária república, mas engordam o cardápio de absurdos com os quais os sistemas de notícias replicam as vendas e seus lucros. É que a violência tem mesmo forte potencial sedutor: é um excelente artigo em termos de recepção no mercado consumidor da informação.

Antes disso, a manifestação havia falado sobre as condições as quais os adolescentes estavam submetidos:

O estigma reproduzido pela imprensa, o repúdio social e o esquecimento estatal sinalizavam o desprezo pela clientela adolescente. O prédio não recebia manutenção. A disciplina interna era ditada aleatoriamente pelos monitores e pautada só na contenção e no isolamento. A gerência, cargo de confiança, portanto de índole meramente política eleitoral, era ocupada por indivíduos dos partidos da situação e o corpo técnico e funcional absolutamente deficitário para a constante superlotação.

Ambos os excertos apresentam uma série de informações que poderiam ser desenvolvidas: as condições físicas do São Lucas, as relações de poder envolvidas na gerência, a negligência da política pelo Estado ao não abrir contratações para os funcionários. Considerando o sentido desse subcapítulo no texto, que consiste em apresentar o Centro Educacional e o localizarmos, na sociedade catarinense, o lugar por ele reservado, a discussão que salta aos olhos é sobre a categoria de periculosidade. Essa discussão é desenvolvida pelos pesquisadores da área de criminologia Borges e Silva (2016) quando conjecturam sobre a estigmatização imposta a

²⁸ Autos nº 064.10.008808-6, 2010. Juízo da Infância e Juventude da Comarca de São José /SC

determinados indivíduos com base em uma construção social da periculosidade. Característico da criminologia positivista que, para eles, entrou “pela porta dos fundos” da esfera jurídica brasileira, o saber penal construiu indivíduos considerados como ameaçadores e perigosos. Tal discurso criminológico assumiu um forte caráter segregacionista na medida em que se pautava na dicotomia do “mal” e “bem”, “normal” e “anormal”, “adequado” e “inadequado”, “honestos” e “delinquentes”:

Em outras palavras, enquanto os Códigos e leis pátrias encampavam uma doutrina de viés clássico, especialmente protegida sob o manto da legalidade, do tecnicismo-jurídico, a linha de pensamento da Criminologia Positivista expressava-se de outra maneira: pela adoção de alguns institutos pontuados pela noção de periculosidade – a medida de segurança, as prisões processuais, por exemplo – e pela atuação dos operadores do direito.

No caso das crianças e dos adolescentes, o termo menor, em parte, carrega a insígnia da periculosidade, quando consideramos que sua extensão não alcançava todas as crianças e adolescentes, mas sim, de forma segregadora, aquelas infâncias e adolescências pobres, que ou eram vistas como um risco, ou estavam em risco – de ambas as formas, recebendo intervenções jurídicas e técnicas. É nesse sentido que Miranda (2016, p. 48 apud Brito), fala da “invenção do menor” para evidenciar o termo menor como uma palavra que não apenas categorizava determinadas infâncias e adolescências, mas também práticas.

A periculosidade, nesse contexto, subscreve-se à necessidade de uma política de assistência pautada na vigilância e punição dos menores, considerados potencialmente perigosos para a ordem da sociedade. No início do século XXI, embora o termo menor não constasse mais nos documentos e tenha diminuído no senso comum, a construção da periculosidade, que fomentou a demanda para a construção do Centro Educacional São Lucas, permaneceu de outras formas, tendo maior impacto para os adolescentes em conflito com a lei - em especial aqueles em regime de privação de liberdade, que enclausurados às margens das cidades, muitas vezes só eram lembrados quando retratados pejorativamente pela imprensa. De acordo com os autos de interdição apresentado anteriormente, para o adolescente institucionalizados no Centro Educacional São Lucas a substituição do termo menor pelo Estatuto da Criança e do Adolescente teve um papel residual:

O CER São Lucas tinha 30 (trinta) anos de tradição menorista quando a atual legislação infanto-juvenil substituiu o extinto Código de Menores. Conhecido no Estado inteiro como o ‘cadeião’ dos ‘menores delinquentes de mais alta

periculosidade’ de Santa Catarina, o CER São Lucas foi uma das muitas unidades de contenção brasileiras que permaneceu quase duas décadas excluída da regência estatutária pautada na doutrina da proteção integral, e atrelada à extinta doutrina da situação irregular.

O documento traz uma dimensão importante para compreendermos o papel do Centro Educacional São Lucas no controle social: a opinião pública sobre a instituição. Recebendo adolescentes de todo o estado, o Centro Educacional São Lucas era visto pela população como uma instituição prisional. Assim, antes de serem vistos como adolescentes, os internos eram enxergados como bandidos, ladrões e, portanto, perigosos. Longe de ser uma confusão, a visão socialmente compartilhada sobre a unidade perpassava, além do papel incisivo da mídia na construção do adolescente perigoso, a organização do próprio Estado na estruturação das políticas de assistência previstos pelas novas legislações. No subcapítulo anterior, quando as pessoas entrevistadas narravam como chegaram ao São Lucas, em diversas falas foi enunciado que o concurso de 2006 havia sido convocado pela Secretaria da Segurança Pública. Somente em 2011, quando já havia sido demolido, que a socioeducação passaria a ser assunto da Secretaria de Justiça e Cidadania. Aparentemente banal, a distribuição das políticas pela maquinaria estatal ilustra, de forma figurativa, o lugar que as diferentes pessoas ocupam na maquinaria estatal. E, mais do que isso, permite mapear a lógica organizacional de modo a identificar as táticas empregadas na arte de governar. Os adolescentes legislados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente internos do São Lucas estavam localizados na parte do Estado responsável por “eliminar o inimigo” interno, em termos metafóricos, que ofereceriam riscos para a coletividade.

Em que pese a ocorrência de uma série de reverberações de práticas institucionais contrárias às novas concepções de infâncias e adolescências no âmbito socioeducativo no início do século XXI, as transformações no campo dos direitos infanto-juvenis não foram de todo em vão. Entidades políticas, profissionais e civis que não eram passivamente coniventes às violações de direitos da população juvenil institucionalizada passaram a se organizar e engajar na causa da garantia dos direitos desses adolescentes. Em 2006, o Conselho Federal de Psicologia e o Conselho Federal da Ordem dos advogados do Brasil realizaram um projeto de Inspeções de Direitos Humanos nas unidades de privação de liberdade de adolescentes por todo o país. O documento, que apresenta o resultado das visitas realizadas em 22 estados, denuncia a urgente tarefa de enfrentar as permanências históricas do período legalista-correcional:

No entanto, ainda que com relatos diferenciados, o retrato que emerge desta Inspeção Nacional é de uma realidade muito semelhante: unidades superlotadas, projetos arquitetônicos semelhantes a presídios, presença de celas fortes e castigos corporais, ausência ou precariedade dos projetos sócio-educativos, desconhecimento por parte dos adolescentes de sua situação jurídica, procedimentos vexatórios de revista dos familiares por ocasião das visitas, adolescentes acometidos de sofrimento mental, dentre outros. (Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2006, p. 14)

Santa Catarina é um dos 22 estados nacionais que compõe a abrangência do relatório. O Centro Educacional São Lucas foi a unidade avaliada pelos profissionais responsáveis pela fiscalização. Sob o título de “Herança de uma unidade prisional”, o relato da visita atestava que, na época, havia 52 adolescentes em privação de liberdade na instituição. Apesar de não haver superlotação, uma vez que cada adolescente tinha seu próprio quarto individual, os alojamentos foram descritos como semelhantes a celas, rompendo com o padrão estipulado pela ONU. Além disso, o ambiente era pouco climatizado, havendo apenas uma entrada de ar e portas de ferro. A estrutura dos quartos não protegia de chuva e frio, além de estar localizada próximo a terrenos baldios, havendo relatos de convívio com insetos e roedores. Segundo o relatório, uma vez que a maioria dos quartos não contavam com vaso sanitário e os adolescentes eram impedidos de circular pela unidade no período noturno, durante a noite eram obrigados a fazer as necessidades em sacos plásticos e garrafas. O documento aponta, ainda, que a maior queixa dos adolescentes era referente à falta de acesso a ginecologista, coceiras e sarnas, sendo estas últimas em função de colchões velhos, encardidos e sem roupas de cama.

Além das condições de todo inadequadas da arquitetura, salubridade e plano pedagógico, dois pontos chamaram atenção em especial dos fiscalizadores: a alta taxa de reincidências dos adolescentes na unidade, por volta de 60% e o quadro escasso de funcionários. De acordo com o relatório, “o número de profissionais da saúde é insuficiente para atender às demandas. A equipe de saúde é reduzida a uma psicóloga, uma assistente social, um médico, um dentista, uma agente de saúde, uma enfermeira.” Na ocasião da visita, uma adolescente comunica que passou mal na noite anterior, tendo que esperar o dia seguinte para receber atendimento. Diante desse quadro, após a visita ao Centro Educacional São Lucas, o documento conclui que:

Durante a visita pudemos perceber que o controle sobre os horários e sobre possíveis privações assume caráter de ameaça na rotina dos adolescentes. Há as medidas de punição e a precariedade dos “quartos” e da higiene. Os ambientes são humilhantes pela privação de direitos, como privacidade, dignidade, lazer, comunicação. Segundo foi constatado, há a medida de contenção, transferindo o jovem de uma ala para outra até que seu comportamento melhore, este ficando confinado até que se “acalme”. Os próprios “quartos” dos adolescentes são utilizados para isolamento e punição. Segundo relato de alguns adolescentes, o colchão do “quarto” é retirado como medida de punição. Na ala feminina existe, em um corredor isolado, um “quarto” designado para o isolamento em casos de conflitos e para punição, chamado de “triagem”. O isolamento pode variar de um a três dias. Ocorrem restrições de qualquer atividade (inclusive alimentação) fora do “quarto”.

A pertinência desse documento, do ponto de vista histórico, reside no registro que faz da mobilização de grupos que buscavam, a seu modo, denunciar e combater as violações e condições degradantes que os adolescentes estavam submetidos sob a custódia do Estado. Embora o documento seja de 2006, a interdição só foi realizada quatro anos mais tarde, em 2010. Necessário levantar que, naquele mesmo ano, em 2006, foi chamado um concurso público Secretaria da Segurança Pública, o qual, nessa dissertação, argumentamos ter sido crucial para formar o cenário do jogo de forças que possibilitou o fechamento da unidade anos depois. De acordo com a assistente social Lana, o concurso foi um “divisor de águas”:

“O nosso concurso foi tipo um divisor de águas, sabe? Porque na época ali do nosso concurso, até 2005, 2006 tinha muito ACT. A unidade era praticamente tocada por ACT, tanto a equipe técnica quanto - na época não era agentes socioeducativos, o nome era monitores né. Então nosso concurso foi meio um divisor nesse sentido, para suprir toda essa demanda de funcionários que não tinha para atuar naquela unidade”

O ACT, sigla para Admissão em Caráter Temporário, é um outro indício do lugar subalternizado que os adolescente em conflito com a lei ocupavam no rol de distribuição dos recursos estatais. A admissão em caráter temporário, como a própria trajetória profissional das pessoas entrevistadas relatadas anteriormente testemunham, tendo em vista tanto os salários como a instabilidade no campo profissional, indicam um baixa valorização da profissão. Nos autos da interdição, o concurso de 2006 também é citado, porém com uma narrativa que vem do outro lado. Nele, o concurso é também indicado como uma “divisão” entre o que tinha anteriormente, mas pela via principalmente da indicação da nova gerente, que assumiria em 2007 junto com os novos técnicos:

No ano de 2007 o senhor Ronaldo Benedet, então Secretário Estadual de Segurança Pública e Defesa do Cidadão de Santa Catarina, e assim o gestor máximo do sistema socioeducativo de alta complexidade no Estado, ante os episódios de violência interna no Centro Educacional São Lucas, reconheceu o esgotamento constitucional, legal e operacional, do modelo de serviço prestado aos internos. Exercendo a prerrogativa autorizada pelo **artigo 227, caput da Constituição Federal e ratificada pelo artigo 4º, caput do Estatuto da Criança e do Adolescente**, entendeu, ao reconhecer a própria deficiência do serviço prestado pelo governo, que era imperiosa a nomeação de pessoa apta, com perfil, formação pedagógica e experiência em educação, para assumir a gerência. Admitiu, ao que pareceu, que era inadiável a transformação do CER São Lucas numa entidade comprometida com a aplicação das medidas socioeducativas preconizadas na Lei Federal e decorrentes dos princípios constitucionais.

O documento continua justificando a nomeação da pedagoga que viria assumir a gerência do São Lucas a partir daquele ano:

“Ao ato de nomeação de P., educadora indicada pelo Centro Cultural Escrava Anastácia, seguiu-se a contratação, por concurso público, de monitores e técnicos, ação que, à primeira vista, regularizou o quadro funcional da casa.”

Chama-se atenção para o deslocamento, no primeiro trecho, do São Lucas como um domínio da Segurança Pública para um “problema” da Educação, demandando uma figura “apta, com perfil, formação pedagógica e experiência em educação”. Os ajustes tardiamente feitos no quadro funcional da casa pareceram um recomeço, uma nova chance de transformar aquele espaço e, com sorte, a vida dos adolescentes que ali estavam em uma realidade mais humana. É com esse otimismo que parte dos técnicos iniciaram sua experiência no Centro Educacional São Lucas, que será explorada em seus detalhes nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

Entre o vigiar e o ser vigiado: o cotidiano e as artes de fazer no Centro Educacional São Lucas

A abertura da obra “A invenção do cotidiano”, do historiador Michel de Certeau, não esconde em quem se inspira: “esse ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Andarilho inumerável” (CERTEAU, 1994). Em referência ao que o autor posteriormente apresenta como “massa anônima”, Certeau alude a uma suposta sociologização ou antropologização da pesquisa para recorrer ao cotidiano no intento de encontrar nas práticas diárias, nas maneiras ou “artes de fazer” de pessoas anônimas, como sintetizou, detalhes metonímicos visíveis apenas aos olhos daquelas pesquisas cujas metodologias operam *zooms* em situações corriqueiras. Com isso, impele-se um esforço de extrair desse mundo corriqueiro as movimentações, gestos, táticas de contraposição, anônimas e discretas, ao conjunto de produtos culturais impostos socialmente. Sem incorrer ao equívoco de hiperbolizar o lugar do indivíduo em detrimento do social, o que levaria a uma pretensiosa romantização da heroicidade por parte daqueles vindo “de baixo” da história, o autor defende o cotidiano e o comum como espaços privilegiados para se observar, nas experiências e práticas particulares, na relação da parte com o todo, o que fabricam socioculturalmente as pessoas comuns nas suas práticas ordinárias. “Produtor” (dominador) em oposição ao “consumidor” (dominado), termos evocados por Certeau, o que propõe a invenção do cotidiano é, uma vez entendidos os mecanismos de constituição das instituições, suas tecnologias e circuitos,

explorar como no plano microscópico, toda uma massa de sujeitos “anônimos” consome essas produções de ideias, valores, e tecnologias, fabricando cultural e cotidianamente práticas que ora retroalimentam, ora contrapõem-se a esses “grandes produtores” de instituições, ideologias e sistemas.

O segundo capítulo da pesquisa aqui desenvolvida volta-se também para o cotidiano. Ao assumir o Centro Educacional São Lucas como uma instituição à imagem-semelhança das instituições disciplinares parapenais foucaultianas, sugiro que os complexos dilemas e contradições postos pela sobreposição dos estratos do tempo, na qual confluem-se práticas institucionais menoristas na longa duração com novas condutas que se tornaram possíveis a partir da instauração do paradigma da proteção integral no século XXI, podem ser compreendidos de forma mais minuciosa a partir das memórias do cotidiano dos técnicos que habitaram aquele espaço entre 2007 e 2010. Para Certeau, se a grande relevância do filósofo Foucault reside em apresentar uma teoria sobre o poder pela via de dispositivos que operam no macro-micro, ainda assim não haveria, na proposta do autor, uma ruptura com a ótica dos “produtores”, das grandes instituições. Apesar de reconhecer na teoria foucaultiana os dispositivos que engendram desde uma perspectiva micro a vigilância e a punição como um sistema de pensamento generalizado na sociedade, Michel de Certeau a complementa ao propor que “mais urgente ainda” do que identificar a existência de uma rede de vigilância, seria “descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela”.

Com essa proposição, Certeau sublinha a importância das práticas e procedimentos ordinários na busca por compreender “que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTAU, 1994 p.41). Evidenciando movimentos de “microresistências” diárias, o argumento central da obra de Michel de Certeau pode ser extraída da máxima trazida de modo informal pelo autor: “é sempre bom lembrar que não devemos tomar as pessoas por idiotas”. Em outras palavras, voltar-se para o cotidiano como método de pesquisa parte de uma recusa em enxergar as pessoas de modo uniformemente passivo, mas sim como usuários de uma produção sociocultural na qual se inserem de modo ativo, reapropriando-se desse espaço:

Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Elas

colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano; contrários, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância’. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina. (CERTEAU, 1994, p. 41)

Para o cientista social Alípio Sousa Filho (2002), eis aí, na antidisciplina observável do cotidiano, que resta a grande contribuição de Certeau: a antidisciplina como contraparte à dominação. Não implica, aqui, relativizar a maquinaria que organiza as engrenagens do poder, mas sim de reconhecer as “astúcias” ou minúsculos gestos de indisciplina que ocorrem, muitas vezes, “bem de baixo do nariz do poder” (FILHO, 2002) e que, ainda que de forma igualmente minúscula, lesam o sistema dominante. As memórias narradas pela equipe técnica do Centro Educacional São Lucas é a história de uma rede de antidisciplina, que como veremos ao longo deste capítulo, só foi possível através de articulação de minúsculas ações, astúcias, mobilizações, táticas e pequenos e silenciosos enfrentamentos feitos pela equipe técnica contra a estrutura de vigilância que a unidade socioeducativa representava. Enquanto servidores contratados pelo Estado de Santa Catarina, ocupavam na sociedade disciplinar a missão estratégica de vigiar encaminhada para o exército de técnicos já analisado por Foucault, conforme discutimos no capítulo anterior. No fazer dialógico das entrevistas, contudo, as memórias sobre a instituição tornaram inevitáveis a incorporação de outras teorias que voltassem, de fato, para o menos óbvio, para o mais silencioso e ordinário.

A teoria do cotidiano elencada pelo historiador Michel de Certeau se mostrou bem-vinda por dois motivos: primeiro, pela própria história de vida das pessoas entrevistadas. Sendo elas boa parte com uma trajetória acadêmica de pós-graduação, as categorias e conceitos nativos dos interlocutores, invés de chocarem-se com os da pesquisa, os reafirmavam, sendo muitos termos em comum com a própria pesquisa e teorias utilizadas. Não se tratavam, assim, de interlocutores passivos: para investigar o lugar que ocupavam dentro da instituição, eu precisaria identificar como essa não-passividade se vertia nos fazeres profissionais diários. Além disso, assinalando um segundo motivo, a natureza de alguns dos eventos narrados confronta diretamente com a

definição do papel do exército de técnicos emprestada de Foucault, tornando impossível admitir a função desses profissionais na instituição de modo uniforme, ou seja, como detentores de práticas, técnicas e saberes que, em última instância, serviriam apenas para disciplinar e punir aqueles adolescentes institucionalizados – configurando-se, também, como uma extensão do poder dominador. Há, nas memórias, uma série de “produções” socioculturais por parte dessas pessoas, que podem ser entendidas a partir do proposto por Certeau. Para o comentarista da obra de Certeau, tratar-se-iam de:

Sabedoria, táticas, artes de fazer, maneiras de utilizar o sistema e suas imposições dogmáticas, constituindo resistências ou ao menos “manobras” entre forças desiguais. Estratagemas dos dominados que o autor chamará de “trampolinagem” (“que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim”, *L’invention du quotidien*). (FILHO, 2002. p. 6)

A ocupação desses profissionais e o jogo de poder no interior da instituição mostrou-se mais complexificada. Invés de uma dicotomia entre os “vigilantes” (profissionais) e os “vigiados” (os adolescentes), o que se evidenciou foi um lugar de transição entre o vigiar e o ser vigiado, no qual os profissionais transitavam por entre pequenas manobras de antidisciplina cotidianas. Para abarcar esse cotidiano e essas práticas, o capítulo se divide em três subcapítulos. No primeiro deles, conheceremos quais eram as funções e atribuições de cada um dos profissionais e o que faziam na rotina institucional. A autonomia profissional, a imprevisibilidade e condições físicas ou não de trabalho no Centro Educacional São Lucas são temas em destaque nas experiências narradas. No segundo subcapítulo, são as relações de poder que tomam frente da discussão. As memórias e acontecimentos narrados serão elencados no intuito de desmistificar a dicotomia simplista dos “bonzinhos” e dos “mauzinhos” dentro da unidade socioeducativa. A divisão sexual do trabalho presente na instituição, as violências levadas a cabo pelos monitores em relação aos adolescentes e os tensionamentos com a gerência administrativa balizarão a análise. Por fim, as narrativas da equipe profissional sobre a interdição do Centro Educacional São Lucas em dezembro de 2010 serão mobilizados de modo a enfatizar e demonstrar os efeitos concretos das antidisciplinas cotidianas imputadas no sistema socioeducativo.

2.1 “Era uma rotina de não ter rotina”: as práticas profissionais e institucionais no São Lucas

“Esse primeiro momento foi um choque”, afirmou Nico ao relembrar seus primeiros dias de trabalho no Centro Educacional São Lucas. “Um choque absurdo, de uma realidade inimaginável”, complementa o pedagogo ao narrar a *tour* oferecida por uma técnica que já conhecia os meandros da instituição para os recém-chegados profissionais em 2007. Dentre as memórias de Nico, ganha destaque a sensação de contraste ao caminhar pelos corredores da unidade: “você tava num ambiente administrativo, tranquilo, e 30 metros depois estava-se em um ambiente totalmente insalubre”. Ao acessar os níveis da unidade, onde ficavam os adolescentes, o pedagogo relata o estranhamento do espaço encontrado: um corredor com celas em ambos os lados e portas de aço com uma pequena abertura por meio da qual os adolescentes tinham contato com o exterior da cela. Ao descrever o local como um espaço que em uma primeira vista, parecia inabitado, Nico compartilha o processo nunca plenamente concluído de adaptar-se ao novo cotidiano no qual se inseria:

“Nada do que eu já tinha pensado a respeito se concretizou. Na realidade, era tudo muito pior. Então foi um choque absurdo. Detalhe né, era uma experiência nova e a família perguntava como era aquilo e de certa forma eu não queria assustar minha companheira, minha filha na época que era muito pequena e eu tentava amenizar as coisas, eu chegava em casa ‘não, tranquilo, tudo bem’, mas por dentro eu tava... enfim, tava muito tenso, muito assustado. O início foi isso, muito tenso, muito assustado, muito assustador. E, principalmente, foi um choque de realidade no sentido de desconhecimento. Não sei o que é isso, não sei onde eu me meti. Não tenho mais como sair daqui, e agora? Era isso, era um sentimento de perplexidade nas primeiras semanas. Tanto com o cenário que eu tinha me deparado, quanto com o meu despreparo. Essa sensação de total despreparo foi muito forte. E aí nas semanas seguintes, na medida que eu fui percebendo como aquilo funcionava, essa sensação de perplexidade ia aumentando, porque as coisas iam se distanciando do que eu imaginei que eu iria fazer.”

A agonia experienciada por Nico é sentida também por quem acompanha o ritmo da sua narrativa. Além da sensação claustrofóbica de se ver sem saída naquela instituição, há ainda uma quebra de expectativa conforme o interlocutor narra a passagem do tempo. Os dias iam passando e a tendência natural do curso da narração seria o de familiarização e adaptabilidade. O que

ocorre, contudo, é o inverso: quanto mais o narrador entendia sobre o funcionamento da instituição, menos assimilava o papel que desempenharia naquele espaço. O tema mais visível no trecho da entrevista destacado é a sensação de despreparo profissional do pedagogo mediante o cenário da socioeducação. Antes de adentrarmos na análise dos possíveis motivos e consequências desse despreparo, contudo, um tema secundário também aparece nas entrelinhas, enunciando o desamparo ou, em última instância, a solidão da experiência narrada. Ao contar sobre o grau de tensão que vivenciava nos primeiros dias da instituição, Nico rememora a preocupação que tinha com a família. Na tentativa de amenizar o que vinha passando para não assustar sua filha ainda pequena e sua esposa, o pedagogo limitava, de certa forma, sua rede de acolhimento para processar o novo espaço de trabalho no qual se inseria. Embora possa parecer um detalhe, como o próprio colocou, o impacto de filtrar as partes do seu cotidiano que eram compartilhadas com a família, deixando de lado as partes mais assustadoras, somado aos acontecimentos mais marcantes que ocorriam, pode ter contribuído para o sofrimento psíquico que marcou sua entrada e saída do São Lucas, informando-nos inclusive sobre as condições de trabalho que a instituição proporcionava aos seus funcionários.

No tocante ao despreparo sentido pelo profissional ao adentrar os muros do Centro Educacional São Lucas, Nico descreve a frustração das expectativas que tinha com o cargo recém assumido. Para ele, que imaginava ocupando o cargo de pedagogo escolar, suas competências e atribuições estariam muito mais em uma esfera burocrática:

“Isso é interessante: eu imaginava que eu ia desenvolver um trabalho de pedagogo escolar, e o trabalho de pedagogo escolar, de certa forma ele se torna um pouco burocrático. Você trabalha com documentos pedagógicos, cê tem um contato com os estudantes também e um contato com os professores, mas numa realidade muito distinta. Em regra, você tá tratando de problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. Tá tratando às vezes de didática com o professor, de transposição de conteúdo. Então, de certa forma, eu imaginava que eu ia fazer essa interface entre os profissionais de educação propriamente dita, entre os professores, os instrutores de oficinas e os adolescentes, é o que eu imaginava. E aí em pouco tempo eu percebi que não é essa realidade, que o trabalho não ia ser um trabalho de pedagogo escolar.”

De forma adversa ao que havia sido imaginado sobre o cargo, Nico conta como o trabalho desempenhado por ele e seu colega, outro pedagogo, por algum tempo baseou-se em tentar “fazer funcionar” a escola que existia dentro do Centro Educacional São Lucas. Parecida com os

próprios “níveis”, análogos a pavilhões onde os adolescentes ficavam, a escola situava-se bem ao centro, enquadrando os níveis de forma radial a ela. Descrita por Nico como extremamente precária, a escola a qual os socioeducandos tinham acesso consistia em duas salas de aula, uma biblioteca e uma sala dos professores no emaranhado de corredores da instituição, que aparece em sua memória, assim como na de outros entrevistados, como um “labirinto”. No exterior, havia o que Nico chamou de “um pequeno solário”, que consistia em um pátio com um laguinho. O entorno, ainda sim, era todo cercado por muros. A partir de suas lentes especializadas na pedagogia, nosso interlocutor confessa a dificuldade em aceitar aquele conjunto de salas de aulas, biblioteca e sala dos professores como uma escola propriamente dita:

“E aí tentando recordar aqui, eu imagino que cada sala de aula devia ter espaço para até 15 adolescentes. E aí parecia um pouco sala de aula nesse sentido: as carteiras mais ou menos com carteiras de escolas, um quadro negro, basicamente isso. Eventualmente, se um professor usava, fazia algum trabalho mais diferente, às vezes você podia chegar e tinha um cartaz na parede, uma cartolina, alguma coisa desse tipo. Pela estrutura, né, pela diferenciação daquele ambiente, todo mundo de certa forma sabia que ali era a escola, ‘ah, aqui é a escola’. Mas vou te dizer assim, não era um ambiente separado e, por exemplo, tudo isso que eu estou te falando também não tinha a identificação. Por exemplo, então tem lá o espaço que ‘ah aqui é a escola, aqui tem sala de aula’... a gente entendia que era um espaço como uma escola, mas ele tá inserido ali dentro, fazia parte da estrutura e algumas salas foram adequadas pra essa escola. Eu diria: não é espaço construído arquitetonicamente com o objetivo de ser uma escola, de ser uma estrutura de escola.”

Ao visitarmos a escola do centro Educacional São Lucas pela ótica das lembranças de Nico, apreendemos, já em 2007, características arquitetônicas que remetem ao período menorista. Se retomarmos o documento que funda a instituição, apresentada no capítulo anterior, apesar da “educação globalizante” aparecer como um dos objetivos da criação do Centro para Menores, a unidade era pensada mais como um espaço de tratamento no qual o aprendizado estava vinculado a um reeducar de comportamentos e modos de ser desviantes do que, de fato, a uma proposta pedagógica pautada nos direitos humanos. A arquitetura, nesse sentido, cumpria também, em sua materialidade, o papel de memória edificada. Como uma espécie de monumento, a arquitetura do Centro Educacional São Lucas, assim como aponta a historiadora Viviane Trindade Borges (2017) acerca dos patrimônios prisionais, *fazia lembrar*, “evocando o passado em um movimento dever de memória”. Ao analisar o lugar físico ocupado pela escola no Centro Educacional São Lucas, que se perdia no labirinto de celas, são evocados os aspectos que remontam ao Centro

para Menores, o que indica prevalência no tempo presente da dimensão da segurança em detrimento da dimensão pedagógica. Representantes da nova concepção de infância e adolescência construídas a partir da década de 1990, Nico, conjuntamente a outro colega, conta como a lógica era a de trabalhar conjuntamente com os professores que eram contratados pelo Estado de Santa Catarina para desenvolverem atividades escolares com os adolescentes durante a semana, com horários e turmas definidos (que não necessariamente eram seguidos na prática). Nico e seu colega, por sua vez, atuavam na coordenação e o planejamento escolar:

“Nós atuávamos nessa coordenação tentando colocar essa escola pra funcionar, tentando estabelecer essa coordenação com esses professores, de certa forma atuar burocraticamente com essa questão de horário, com a documentação desses estudantes. A gente fez um esforço muito grande na época de tentar encontrar a última escola que esses estudantes tinham passado, resgatar esse histórico escolar e entender em que ano eles estavam, em que série escolar, enfim, qual o avanço. De certa forma tentar contato com as escolas pra entender o próprio desempenho pregresso deles na escola, histórico de dificuldades ou não, mas tudo bem. Enfim, a gente tentou fazer isso, então atuava emitindo o parecer, tentamos fazer esse resgate documental da vida escolar desses estudantes e tentava coordenar o funcionamento da escola e das oficinas. E eu te digo que isso de certa forma era oficial, né. Se eu tivesse que descrever ‘Nico, oficialmente o que você fazia no São Lucas?’, é isso.”

As atividades descritas por Nico correspondem àquelas definidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), publicado como projeto de lei em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA) e promulgado enquanto lei em 2012. Segundo o eixo da Educação do documento²⁹, que foi formulado com o intuito de regular o sistema socioeducativo assentando-se no desenvolvimento de ações socioeducativas que tivessem os direitos humanos como norte, no que se referia às entidades que executavam medidas socioeducativa de interação deveriam obedecer às seguintes normas:

6.3.3.2. Específico às entidades e/ou programas que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação

- 1) garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade;
- 2) construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades conseqüentes, complementares e integradas em

²⁹ Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>

relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas (exclusivo para internação);

3) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa;

Salvo o cumprimento da existência de uma Unidade escolar localizada no interior do programa socioeducativo, após sintetizar o que “oficialmente” fazia no Centro Educacional São Lucas, o fluxo de memórias de Nico engata uma sequência de lembranças do que *realmente* fazia na instituição:

“Na prática, o que que a gente fazia: então a gente chegava de manhã e, a princípio a escola deveria começar as atividades. Os meninos estudavam pela manhã, as meninas estudavam a tarde - nessa época o São Lucas tinha tanto meninos quanto meninas. Então as atividades dos meninos de manhã, das meninas a tarde. A gente chegava cedo, cara, e a primeira coisa - eu não lembro os horários precisos, mas digamos que as aulas comessem às sete horas -, e aí dava sete horas e simplesmente não tinha ninguém, não chegava nenhum adolescente. E já começava a correria: ‘tá, o que aconteceu?’ Entrava em contato com o nível ‘ah, eles não vão hoje porque hoje teve uma tentativa de rebelião’ ou ‘pegamos algum adolescente aqui com um espeto’, enfim, era muito recorrente essas situações. Então o primeiro estresse da manhã era tentar entender por que não ia haver atividades. Isso era muito, muito comum. Então te digo ó, talvez a maioria do nosso tempo era sem atividades do que com atividades. Qualquer, digamos qualquer alteração – vou usar o termo da época -, qualquer alteração no nível era motivo para os adolescentes não frequentarem escola. Então isso gerava o primeiro estresse da manhã. ‘Ah, o que que aconteceu?’. E aí ao invés de acompanhar as atividades escolares, a gente ia até os níveis tentar entender o que tinha acontecido, tentar negociar com os outros colegas pra que a gente conseguisse ter aula. E na maioria das vezes a gente não tinha acesso.”

A prática, portanto, reforça o que a análise da arquitetura do Centro Educacional São Lucas já anunciava: a lógica disciplinar e de segurança se sobressaindo ao viés pedagógico. Na fala de Nico, é possível perceber como ao invés de as atividades educativas e pedagógicas organizarem o cotidiano da instituição, era o cotidiano dos níveis, os atritos de convivência entre os adolescentes, as tentativas de rebeliões, as desobediências dos internos e a intervenção ou despreparo dos monitores que determinavam o trabalho do pedagogo. Atividade que se resumia, em última instância, em apagar “pequenos incêndios” pela instituição, como pontuou Nico. O

estresse narrado pelo pedagogo, que começava a partir das mais corriqueiras banalidades, como o início do horário de aula, aparece como um elemento central do cotidiano do Centro Educacional São Lucas nas memórias dos técnicos.

Diversos trabalhos interdisciplinares, em especial da área da saúde, atestam a correlação entre o trabalho no meio socioeducativo e o alto nível de estresse (SOARES, 2013; TAVERES, 2019; MARTINS *et al*, 2020; FEIJÓ *et al*, 2016, GRECO *et al*, 2013). De um ponto de vista qualitativo, a sociologia das emoções apresenta a noção de “trabalho emocional” conceituada pela socióloga Arlie Hochschild (1983), que vem sendo mobilizada por algumas produções voltadas para o trabalho socioeducativo. De acordo com a socióloga Vinuto (2021) ao analisar o trabalho dos agentes socioeducativos, o termo empregado por Hochschild se trata de uma ação imposta pelas instituições aos funcionários que assume as características de uma jornada extra de trabalho na medida em que se constitui uma distância entre o profissional deveria sentir e o que de fato se sente. No relato de Nico, os horários pré-definidos geravam uma determinada expectativa que, ao ser rompida por imprevistos variados, demandava do profissional um trabalho não atrelado ao seu cargo oficial e que exigia um grande esforço de gerenciar as emoções de diferentes partes – dos adolescentes, dos monitores e de si próprio. Assim, o estresse gerado pelas alterações nos níveis transformava o que era para ser uma atividade pedagógica, para o qual estava devidamente qualificado enquanto pedagogo, em uma resolução, negociação e gestão de conflitos.

A ausência de atividades escolares causada por esses percalços diários deixava em aberto o regime de 40 horas semanais de trabalho. Nico e o outro pedagogo da época tentavam preencher o vazio deixado com outras atividades a serem desenvolvidas com os adolescentes, no esforço de romper com a tradição de não haver atividades pedagógicas. Deslocando-se mais uma vez do papel de coordenar, Nico relata em outro momento como empenhavam-se em desenvolver atividades conjuntamente com os adolescentes, fossem elas gincanas, uma partida de futebol, a aula de teatro, etc. Uma dessas atividades, ocorrida durante o período de férias – que para Nico era meramente simbólica, já que o padrão era não haver atividades -, marcou sua experiência na instituição singularmente. Em uma véspera de Natal no Centro Educacional São Lucas foi organizado um campeonato de futebol entre os níveis:

“E nesse dia na quadra, monta os dois times e um dos times falta goleiro. ‘Ah, então vou ser goleiro’. E engraçado que eu tava com roupa de trabalho, tirei a

camisa - era tranquilo -, eu tirei a camisa e fui pro gol. Juntei os dois times no gol e do nada - que eu digo do nada porque talvez já tivesse tramado isso, mas na nossa inocência a gente não percebia - começa uma briga no meio da quadra. Esse adolescente que eu te falei era um e outro adolescente muito conhecido aqui na região de Florianópolis. Eles começam a briga, todo mundo se afasta dessa briga, eu saio lá do gol e venho pra tentar separar essa briga. Eu chego na briga, e aí de novo, uma situação muito corriqueira lá, 'Seu, isso é coisa de ladrão, ninguém se mete'. Quando ele fala 'isso é coisa de ladrão, ninguém se mete', todos os colegas se afastam. Esses dois adolescentes tinham muito respeito lá dentro. Todo mundo se afasta e inclusive os monitores se afastam. Nenhum monitor dá algum passo no sentido de intervir naquela situação de briga. E aí eu fiquei sozinho lá no meio da quadra com os dois, época eu acho que eu tinha uns 63 kg, um corpo muito mais frágil do que eu tenho hoje. E aí começa aquela briga. Literalmente sai muito sangue. Parecia uma cena de MMA, e eu tentando separar aquela cena. Quando acaba a briga tinha um alambrado, a gerente, ela estava lá também, conseguiu pular aquela grade, não sei como, que ela era uma senhora já, mais de 60 anos... ela conseguiu pular aquela grade e ela chega junto ali na briga e eles tinham muito, muito, muito respeito por ela e aí a briga para. Mas nessa briga para, já tinha muito sangue. Um dos garotos levou muito pontos no rosto em função dessa briga. E aí eu saio daquela briga totalmente ensanguentado também, tentando separar e sem ter força pra separar, é uma das situações assim mais marcante de violência. E eu lembro que quando termina a briga eu vou pra área administrativa, e aí o pessoal se apavora 'Nico, que que fizeram com você?'. Eu estava muito ensanguentado. Eu falo 'não fizeram nada comigo, os meninos quase se mataram lá.'. Então uma situação de violência durante uma atividade pedagógica. E aí eu te digo assim ó, que que eu fazia? Era isso, separar briga. Então tô te contando uma, mas isso é recorrente, recorrente, recorrente."

O episódio não para por aí. No mesmo dia, ao retornar para o interior da unidade, outros adolescentes, em clima de festas de fim de ano, haviam conseguido a autorização para levarem um rádio até o nível, para que pudessem ouvir música. Não conseguindo conectar o rádio, pediram ajuda para Nico, que mesmo após o acidente na quadra de esportes, conta como prontamente, em um ato que o próprio, ao formular sua memória com suas percepções do presente, aponta como um impulsivo, desceu com os garotos para o nível. Ao adentrar no nível, Nico narra encontrar um segundo conflito, no qual um monitor apreendia um aparelho celular em uma das celas:

"Eu desci sozinho, eu e esse adolescente. Por mais que eu de certa forma tinha essa confiança, digo, eu me arriscava demais, eu não media as consequências... então desceu eu e esse adolescente no nível. Nós entramos no nível a cela dele era última do corredor. Quando nós entramos na cela dele, tinha um monitor dentro da cela e o monitor tinha encontrado um celular, daí começa uma briga ali naquele momento, ele tenta tirar o celular do monitor, enfim, começa uma briga corporal... eu tento num primeiro momento separar essa briga de novo, eu

digo, eu era um maluco, eu devia ter saído de lá, eu tento separar – obviamente eu não consigo, em função da minha condição física - e nesse momento os outros adolescente entram pelo corredor. Talvez dez adolescente. Daí fica eu, na porta da cela, os dois brigando dentro da cela, e dez adolescentes aqui tentando entrar, e eu com esse meu corpo aqui gigante tentando impedir que eles entrassem. Obviamente que eu não consegui, fui atracado por eles e aí eu te digo, eles não me agrediram, eles não me agrediram no sentido de me bater, mas eles passaram por cima pra entrar na cela, né, passaram por cima... E aí de novo eu volto pra área administrativa todo ensanguentado, aí de novo, o pessoal ‘Ô Nico, o que que fizeram contigo?’, ‘não, não fizeram nada comigo, mas desce lá porque eles tão com o monitor lá dentro’. Nesse dia eles agrediram muito o monitor.”

Em sua fala é possível notar, diferente do elo construído com os monitores, marcados por desconfianças e embates físicos, uma relação de confiança e aparente cumplicidade que havia entre o pedagogo e os adolescentes. Embora a discussão sobre a diferenciação feita entre os monitores e os técnicos será efetuada no subcapítulo seguinte, o relato de Nico indica o efeito das práticas desempenhadas pelo pedagogo diariamente no tratamento com os adolescentes. Apesar de assombrado pelas violências da instituição, Nico empenhava-se em trazer atividades que pudessem produzir, agora no cotidiano dos internos, algo de pedagógico – nem que fossem atividade recreativas, tais como, uma partida de futebol ou uma gincana. No “minúsculo” procedimento de conectar um rádio, extraímos uma prática de antidisciplina. A supracitada pesquisa referenciada à Vinuto (2021) aborda a questão da *postura* dos agentes socioeducativos. De acordo com os agentes entrevistados pela pesquisadora, ao serem submetidos ao trabalho, os agentes assumiam o caminho de evitação das emoções:

Quando questionados sobre o que significava *ter postura*, foi perceptível a dificuldade dos agentes socioeducativos em explicar essa demanda, mas os elementos mobilizados indicavam a interdição de qualquer demonstração de empatia e a necessidade de demonstrar bravura e agressividade. Tal contexto fortalece a desqualificação e/ou desconfiança dos agentes socioeducativos que não tem *postura*, isso é, aqueles profissionais vistos como mais alinhados à socioeducação, tidos muitas vezes como inocentes ou covardes, já que não conseguiriam *colocar o adolescente em seu devido lugar* (VINUTO, 2021, p.4).

Retornando ao caso de Nico, ainda que tenha vivenciado naquele mesmo dia uma situação de violência extrema, a primeira reação do pedagogo ao receber um pedido dos adolescentes para a conexão do rádio foi de não-desconfiança, de empatia e humanização. Assumindo uma postura que para os agentes socioeducativos da pesquisa de Vinuto seria lida como uma *impostura*, invés

de interditar suas emoções, colocando a racionalização calculista acima do emocional e, assim, os adolescentes “em seu devido lugar”, Nico deixou-se afetar pelo sentimento de confiança. No exercício de formular o passado no presente por meio das memórias, Nico confronta as ações do seu “eu do passado” com o seu “eu do presente”, analisando em retrospecto que sua atitude foi “arriscada”. No entanto, o ato passado de “não medir as consequências” indica que, nas artes de fazer cotidianas do pedagogo, o princípio emancipatório da socioeducação idealizada por Antônio Carlos Gomes da Costa, inspirado no livro *Poema Pedagógico* de Anton Makarenko, sobrevivia ao controle posto pelo sistema punitivo, ainda que em minúsculas, microscópicas práticas. Véspera de Natal, o tortuoso dia narrado por Nico acabou, novamente, em uma espécie de solidão emocional. Com visitas em casa para celebrar as festividades, nosso interlocutor narra chegando em casa, com a camiseta toda ensanguentada, a qual teve que deixar no carro. Nas “acrobacias” do cotidiano do profissional no Centro Educacional São Lucas, Nico conta chegar em casa, sem camisa, comentando “‘ai gente, que calor e tal’ - *não*, na verdade eu não queria que o pessoal visse que eu estava com a roupa ensanguentada”, explica ele.

Mais do que um mero efeito indesejado, as violências aparecem nas memórias de Nico como engrenagem fundamental do cotidiano do Centro Educacional São Lucas. A violência regia a relação entre os adolescentes e entre os monitores e os socieducandos e, sobretudo, ditava as atividades que seriam desempenhadas ou não a cada dia na unidade. Como uma película de suspense, a violência estava sempre ali enquanto possibilidade de se materializar de forma abrupta:

“Quando eu te falo que o trabalho de fato pedagógico não acontecia, é porque ele era muito isso, assim. Eu acho que isso é importante te dizer. Era um ambiente extremamente violento. E essa violência começava oito horas da manhã quando eles colocavam o pé ali dentro. Não é que é uma violência constante e ininterrupta, mas a sensação que ela vai acontecer durante o dia, então isso te gerava uma tensão. Você chegava ali sete horas da manhã, tá tudo calmo, tá em silêncio, mas você tem essa sensação – ou eu tinha essa sensação –, que em algum momento no dia ia acontecer uma situação de violência. E isso era extremamente angustiante.”

A eminência de rompantes violentos a todo minuto, que caracterizava o clima opressivo do cotidiano do Centro Educacional São Lucas, sinaliza mais do que o incontestado efeito de adoecimento psíquico gerado em Nico e em outros profissionais que cumpriam horas de jornadas de trabalho naquelas circunstâncias. A imprevisibilidade como única certeza do cotidiano dos

profissionais aparece como um fator decisivo na realização das atividades profissionais. Mediante a dificuldade de cumprir um cronograma, o planejamento de quaisquer atividades pedagógicas ficava comprometido. Tal fato podava a autonomia profissional do pedagogo ao impossibilitar que, com base em seus saberes pedagógicos, pudesse planejar e elaborar intervenções com os adolescentes. Entre o medo, o estresse, a imprevisibilidade, a falta de autonomia e o despreparo para lidar com situações jamais imagináveis ao longo de sua formação superior como pedagogo, Nico rememora seus dias no São Lucas como “uma rotina de não ter rotina”:

“Era uma rotina de não ter rotina. Oficialmente a gente deveria fazer isso, mas no dia-a-dia a gente fazia de tudo menos isso, menos coordenar as atividades pedagógicas. Por exemplo, quando eu tinha que escrever um parecer desses pra encaminhar pro juizado, vinha um branco enorme, falava ‘cara, não aconteceram atividades, eu não tenho como de fato emitir um parecer técnico baseado nas atividades desenvolvidas por este ou por essa adolescente’, porque praticamente eles não haviam feito nada de desempenho pedagógico, nada de atividade cognitiva, nada de atividade de escolarização. Era muito difícil.”

Neste trecho, Nico demonstra o confronto entre a esfera das práticas institucionais e dos discursos institucionais e jurídicos. A inviabilidade de se relatar o que realmente acontecia no cotidiano da unidade é indicativo do hiato entre a legislação e a garantia dos direitos previstos para os adolescentes em conflito com a lei. Ao falar sobre os relatórios Nico, transparece a existência de uma linguagem própria no diálogo entre os técnicos e o judiciário. Para a antropóloga Sara Munhoz (2017), os relatórios enquanto prática rotineira de técnicos inseridos no contexto socioeducativo produzem um saber que está para além de um domínio da linguagem padronizada desses documentos. Ao produzirem um documento que quando encaminhado ao judiciário opera como prova, os técnicos fabricariam, segundo ela, um saber local que traz para a superfície do visível os adolescentes de um modo que só os técnicos, pelo convívio cotidiano, podem ver. A narrativa de Nico, de certa forma confronta essa visão ao trazer a dificuldade de se elaborar um relatório de uma rotina de atividades pedagógicas quando essas não existiam. Na continuidade da nossa conversa, Nico avalia em retrospecto que os pareceres produzidos por ele continham um viés mais disciplinar que pedagógico. Ele produzia no documento “provas” que comunicavam mais sobre o comportamento dos adolescentes do que uma análise do desempenho acadêmico de cada interno. Eram registradas, assim, as tentativas de fugas, o bom comportamento, a quantidade de presenças nas aulas e até mesmo atividades de cunho nada

pedagógico, mas que davam indícios de um comportamento disciplinado, como o auxílio das adolescentes da ala feminina na cozinha da unidade.

A informação de Nico possibilita uma discussão sobre fontes históricas. Se por um lado os relatórios produzidos pelo pedagogo reafirmam o lugar foucaultiano do exército de técnicos de deter um saber prescritivo e normativo que atua como extensão do poder do juiz na sociedade disciplinar, por outro lado, as memórias narradas de Nico sobre o trabalho realizado revelam que os documentos não davam conta de registrar as práticas cotidianas da unidade, inclusive as miúdas antidisciplinas. Assim, se o relatório enquanto documentação permite o registro da atuação técnica em uma dimensão institucional, a documentação oral é efetiva em registrar as rupturas diárias com a lógica dessa sociedade disciplinar. De acordo com o historiador Richard Smith (2010), a História Oral enquanto metodologia de produção historiográfica torna visível formas de vida coletiva que são difíceis, embora não impossíveis de documentar de outras maneiras - complementa o autor. As memórias de Nico sobre o cotidiano do Centro Educacional São Lucas, nesse sentido, contribuem com a historiografia sobre a assistências às infâncias e juventudes e a consolidação dos direitos infantojuvenis ao romper com uma visão unilateral do papel dos técnicos no sistema socioeducativo enquanto peritos à serviço do repressivo sistema penal-punitivo.

Dentre a equipe técnica composta por pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, o trabalho do pedagogo era o que mais se diferenciava no cotidiano. Muito pela divisão sexual do trabalho, que será abordada no subcapítulo seguinte, os pedagogos passavam mais tempo nos níveis e, por conseguinte, mais próximo do cotidiano dos adolescentes. Apesar das diferenças intransponíveis dessa diferenciação territorial, muitos dos temas que compuseram as narrativas de Nico sobre o cotidiano institucional são comuns às memórias das outras técnicas. Assim como Nico descreve a precariedade da escola, o que deveria ser seu ambiente de trabalho primordial, a psicóloga Nina também experienciou a precariedade que caracterizava o Centro Educacional São Lucas. No caso dela, a começar por ser única psicóloga de toda a unidade no ano em que entrou, em 2010:

“Na época, eu era a única psicóloga do time, eu era a única psicóloga e a gente tinha cinco assistentes sociais, dois pedagogos e a gerente no caso, né. Aí tinha o pessoal do administrativo e eu, que era a única psicóloga [...] bom, o fato é que na época tinha cerca de 80 adolescentes pra mais, mais ou menos, e eu era a única psicóloga.”

O fato de Nina ser a única psicóloga de toda a unidade durante aquele período explica por que a dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa de localizar outros profissionais para compor os entrevistados. A própria composição das fontes, nesse sentido, sugere a proporção de profissionais na equipe técnica, em que profissionais do serviço social eram maioria frente aos psicólogos e pedagogos. Embora sutil, a percepção da diferença numérica entre os funcionários pode indicar a valorização diferenciada das categorias profissionais por parte do Estado de Santa Catarina. Nesse caso, um maior número de assistentes sociais pode ser indício de uma prática institucional, naquele período, mais focada no aspecto da assistência social do que voltada para a saúde mental ou para a educação. A desvalorização da saúde mental no espaço socioeducativo aparece nas memórias de Nina sobre as dificuldades enfrentadas ao ser a única psicóloga da unidade naquele ano:

“Minhas colegas assistentes sociais falavam assim ó: ‘Nina, como tu é a uma só, a gente tem que cuidar de ti’ (risos). A gente vai te falar quais são os adolescentes mais problemáticos - porque a gente tinha bastante adolescente psiquiátrico e bastante dependência química né, então eu ficava mais atendendo esses adolescentes especificamente. Quando elas precisavam que eu atendesse com elas eu atendia com elas daí. Então a gente fazia uma dupla muitas vezes pra atender algum adolescente e fazer algum tipo de abordagem, a gente conseguia fazer atendimento com as famílias, né, então aí a gente fazia em conjunto os atendimentos. A gente não podia fazer grupos porque não era bem aceito... a gente queria fazer grupo com os adolescentes, reunir eles pra falar, sei lá, sobre sexualidade... eu tenho especialização também em educação sexual e eu era louca pra fazer um trabalho assim de educação sexual com os adolescente, mas não era acatado, não era interessante. Era interessante que o adolescente ficasse dentro da ala sem mexer muito e a gente fazia os atendimentos infelizmente individuais. Então eu fazia meus atendimentos individuais e fazia os encaminhamentos se precisasse de psiquiatra, um atendimento assim. E às vezes atendia adolescentes eu a assistente social. Às vezes a gente fazia uma intervenção mais incisiva com algum adolescente e a gente atendia bastante as famílias assim, a gente marcava horário com as famílias e elas vinham ver a gente assim e tal. As assistentes sociais sempre ajudavam com os benefícios, com os direitos, que muitas vezes não sabiam como faziam, como acessar. A gente tentou algumas vezes fazer atendimento domiciliar, fazer visitas domiciliares, já que os pais eram muito carentes e tal, mas a gerência não dava carro pra gente ir, era muito difícil sem carro. Então o nosso trabalho era basicamente atendimentos individuais. Era o que era possível.”

Além da precariedade material denunciada com relação à disponibilização de carros para as visitas domiciliares, o relato da psicóloga abre uma discussão sobre o campo de possibilidades

de atuação da equipe técnica dentro da unidade. A logística limitada pela falta de outros profissionais da área reduzia as potencialidades do atendimento psicológico ao limitar-se aos casos considerados mais graves. A sobrecarga de trabalho em apenas uma funcionária exigia um trabalho fragmentado e pontual de intervenções que privilegiava os adolescentes em situações consideradas mais complexas pela leitura da equipe sobre os casos. Longe de deslegitimar as razões técnicas e políticas das minhas interlocutoras, analiso que a difícil tarefa de discernir a fronteira que definiria a maior ou menor complexidade de vidas tão precárias por vezes convergia com as resoluções mais objetivas, que em alguns casos significava o atendimento psicológico como intermédio para o encaminhamento psiquiátrico e consequente tratamento farmacológico. Casos como insônia, dependência química, alcoolismo e “surtos psicóticos”, que são comumente associados às prescrições de medicamentos psicotrópicos, aparecem nas memórias dos diferentes técnicos entrevistados.

A antropóloga Janaína Bujes (2014) esbarrou-se com uma temática semelhante. A autora analisou a investigação que envolveu a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS) a partir de 2006, quando eclodiram uma série de denúncias de abuso na medicalização dos adolescentes institucionalizados sob supostos diagnósticos psiquiátricos. Em sua análise, coerente com a perspectiva foucaultiana aqui acionada, Bujes problematiza a medicalização da vida como uma nova forma de gestão da população, conforme já apontado por alguns autores na literatura da biopolítica (FOUCAULT, 1977, 2005; RABINOW, ROSE, 2006). Para a autora, ao extrapolar os discursos médicos e disseminar-se como forma de controle social nas instituições e políticas públicas, a medicalização individualizaria e invisibilizaria problemas sociais, deslocando o debate de outros elementos de exclusão e de vulnerabilidade social dos adolescentes e, assim, reduzindo o cumprimento da medida socioeducativa à categoria de “adolescente infrator com transtorno mental”, argumenta Bujes.

Não anulando a pertinência da referência citada para a construção de uma reflexão filosófica acerca das conexões entre a psicologia, psiquiatria e a socioeducação, cabe salientar que seria um exercício imprudente derivar os resultados da autora ao contexto do Centro Educacional São Lucas. O que se pode inferir é que a assistência psicológica dos adolescentes do São Lucas no período estudado não era universal a todo o contingente socioeducandos, sinalizando que a saúde mental dos adolescentes não era um foco essencial da instituição. Além de ser um efeito da

sobrecarga de demandas sobre uma única profissional, um outro elemento a ser destacado para melhor compreendermos o cenário é a restrição da autonomia profissional, assim como vimos na experiência de Nico. A psicóloga Nina, que possuía especialização em educação sexual, identificava nos adolescentes questões referentes à sexualidade na adolescência que poderiam ser trabalhadas com psicoterapia em grupo. O desenvolvimento de atividades como essa, no entanto, não era autorizado: para a gerência e os monitores, não era desejável que os adolescentes se reunissem em grupos, ainda que para fins terapêuticos. Com isso, identificamos que, por um lado, havia uma prática institucional calcada em relações de poder que limitavam as possibilidades de atuação da psicóloga; havia também, por outro lado, a força contrária da psicóloga de desejar e planejar outras intervenções possíveis. Apesar de ser uma das integrantes do “exército de técnicos”, seus saberes não necessariamente reforçavam o sistema de pensamento punitivo disciplinar; tampouco, contudo, conseguia ser viabilizado em uma prática institucional coerente. Eis aí a contradição irresoluta que permeava o cotidiano do Centro Educacional São Lucas.

Observa-se, ainda, que a recusa ou o não suporte para o desempenho dessas atividades demonstram uma desvalorização não apenas dos adolescentes atendidos, mas também da equipe profissional, que tinha sua autonomia profissional castrada por circunstâncias externas aos saberes produzidos dentro das respectivas categorias profissionais. Ao interagir com o cotidiano da unidade, a psicóloga buscava em sua formação teórico-prática mediações possíveis. Elaborava, nas artes de fazer do cotidiano profissional, táticas para atuar diante das condições adversas. A psicoterapia em grupo, por exemplo, foi pensada como uma estratégia de ação frente à sobrecarga de atendimento em uma única profissional. Os impedimentos no desenvolvimento das atividades profissionais, atribuídas por Nina tanto à gerência quanto aos monitores, dão indícios de uma prática institucional que não estava orientada na educação social, e sim no cárcere como técnica punitiva. Do outro lado, os adolescentes valorizavam o atendimento psicológico como um espaço de “alívio” do clima repressivo:

“Como eles ficavam muito trancados, muito, muito trancados, não tinha aula - tinham às vezes, às vezes tinha professora, às vezes não tinham -, o atendimento técnico era um lugar de escoar, né, de reclamar, de falar, de dizer, do telefonema pros pais, de ‘Pô Dona, agora eu posso pensar um pouco... ô Dona me ajuda’. A gente é a figura de garantidora de direitos e aquela pessoa que eles podiam falar que a gente não ia julgar nada né, então a nossa relação era sempre boa, com nenhuma das nossas colegas tinha relação ruim com os adolescentes...”

A fala de Nina destacando o lugar do atendimento na rotina de institucionalização dos adolescentes é reiterado pelas demais técnicas, em cujas memórias relembram a relação com os adolescentes intermediada pelo cuidado que, em alguns casos narrados, se traduzia na linguagem de seus próprios universos morais em uma proteção oferecida pelos adolescentes às técnicas, como descreve a assistente social Lana:

“Em outros ambientes profissionais eu já tive problemas mais sério, assim, mas ali na unidade eu nunca tive problema sério não, os adolescentes sempre me respeitaram e devido eu tentar mostrar que eu tava ali pra garantir o direito, né, de trabalhar com ele, tentar ser um profissional mais verdadeiro e mais claro possível. Talvez no começo ali eles ficam meio ressabiados assim, mas depois eles veem qual é a nossa intenção assim, pelo menos eu digo enquanto eu, né, assistente social. E muito pelo contrário assim, eu já tive situações de adolescentes me proteger, de me ajudar, sabe...”

O trabalho técnico tendo como *métier* a garantia dos direitos dos adolescentes aparece sobretudo nas narrativas das assistentes sociais. Maioria no São Lucas, ficando atrás unicamente dos monitores, as assistentes sociais atendiam, de acordo com a média das respostas que aparecem nas entrevistas, aproximadamente 20 adolescentes em um mesmo período, valor que estava dentro do que o SINASE previa na época. Na descrição fornecida por Lana, a garantia dos direitos é cerne do fazer profissional:

“Nosso trabalho é bem voltado à garantia dos direitos, né. Então, ali todos os direitos que estão afiançados ali, adolescentes que tão numa medida de internação, a gente tem que tentar garantir de alguma forma, assim. Seja nós próprios executando tipo ‘ah, ele tem direito a correspondência com familiares’, então uma das minhas atribuições é fazer com que ele consiga por exemplo falar ao telefone, depois do atendimento técnico, antes... no meu atendimento técnico fazer com que ele consiga falar com a família. Então esse é um direito. Algumas coisas perpassam por mim, outras coisas não...”

A fala de Lana me chamou atenção pelo exemplo do telefone, que reaparece depois de já ter sido mencionado previamente por Nina. Considerado uma banalidade para a sociedade extramuros, o telefonema para a família aparece nas memórias das técnicas como um momento ansiado pelos adolescentes. Em que pese para os adolescentes fosse um momento extraordinário em suas rotinas, para as técnicas, que transitavam pelo mundo externo, o telefone ocupava também o lugar de uma banalidade das práticas profissionais cotidianas. Seguindo a proposta de Certeau de estar alerta às banalidades cotidianas, observar o lugar que esse telefone ocupa nas

práticas profissionais permite perceber e diferenciar as particularidades do serviço social e da psicologia em relação aos demais profissionais da instituição. Atréadas ao cuidado, são as assistentes sociais e psicólogas que faziam a ponte entre os adolescentes no interior da unidade e a vida que não parou lá fora. O contato com a família, nesse mesmo sentido, era um dos trabalhos desempenhados no cotidiano profissional das assistentes sociais:

“A gente chamava a família pra conversar com a gente, pra explicar como que era essa medida, pra saber como era o adolescente em casa, explicar sobre questão de visita... então né, algo que a gente continua tratando. E tinha muita, como eles tinham que ser levados pra nossa sala, às vezes acontecia de ter muito tempo ocioso assim, a gente aguardando pra chegar o adolescente. Então tipo assim, um dia atendia tipo 3, 4 adolescentes, mas demorava muito tempo assim pra fazer todo esse traslado assim, e... daí vinham sempre muitas outras demandas né, porque como era uma unidade, a maior do estado e com muitos adolescentes, então sempre tinham muitas questões. A gente sempre brinca né ‘qual vai ser a bomba de hoje?’. Então sempre tem, sempre. E com muitos adolescentes era óbvio sempre iam ter muitas questões né. E a gente sempre tentava também conversar sobre os casos com as nossas colegas né, então de explicar, conversar, saber o que que tava acontecendo. Então a nossa rotina era essa, se limitava ao atendimento técnico com os adolescentes, com as famílias, algumas reuniões que a gente conseguia fazer e repassar pro nossa colega profissional, a gente fazia essas conversas técnicas, né....”

A descrição da rotina de Lana se aproxima, em alguns momentos, da definição de “rotina de não ter rotina” fornecida por Nico. Ainda que em menor escala, a imprevisibilidade expressa na retórica “qual vai ser a bomba de hoje?” indica dias que se iniciavam com a preocupação prévia do que poderia acontecer. Sabia-se que problemas poderiam surgir abruptos, exigindo também uma dose do “trabalho emocional” previamente mencionado. O tempo ocioso também é um elemento comum às duas narrativas, sempre ocasionada por situações externas. No caso das assistentes sociais, os monitores eram apontados como os maiores obstáculos para a realização as atividades laborais das técnicas. Assim como Nico aguardava na escola os alunos chegarem para aula, as assistentes sociais aguardavam em suas salas os monitores encaminharem os adolescentes para o atendimento no horário combinado. De acordo com ela, “dependia da boa vontade” dos colegas.

O trabalho a partir do paradigma dos direitos humanos enfatizado por Lana respaldava-se primordialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente. Sem a oficialização do SINASE, a assistente social rememora como sentia falta de algo para “ditar o tom” da socioeducação. Tal

fala demonstra o caráter de construção coletiva que a socioeducação enquanto uma outra possibilidade de responsabilização dos adolescentes em conflito com a lei possui. Na época, com os direitos frutos da década de 1990 ainda em processo de consolidação, a assistente social relata que nem sempre eram óbvias as violações e violências institucionais. Mesmo quando eram reconhecidas, a ausência de respaldo legal ou normativo acaba limitando o combate:

“Por mais que a gente via que era errado, mas a gente não tinha voz nenhuma assim pra nada, né. E muitas coisa, o problema também é que muitas vezes a violência é a violência institucional, não só a física, né, as variadas violências muitas vezes acabam ficando intrínsecas assim, não que a gente vá fazer o mesmo mas só você parando pra refletir aquilo pra ver que realmente ‘não, poxa, mas isso que eu tô vendo, isso não é legal, isso não tá certo’, só quando você faz o processo reflexivo às vezes que você vai perceber que aquilo às vezes é muito silenciado, né, muito silenciosa a questão”

Lana traz em sua fala uma dimensão muito cara ao Serviço Social enquanto campo de estudo e profissão: a questão da práxis profissional. Emprestado da teoria marxista, o conceito de *práxis* protagonizou o processo de renovação da profissão a partir da década de 1980, quando os sentidos da profissão foi tema investigado academicamente pela categoria. Para a pesquisadora do serviço social Yolanda Guerra (2000)³⁰, a práxis seria uma ação transformadora que articula no exercício profissional uma instrumentalidade. Entendida como a mediação pela qual o assistente social opera transformações no meio profissional, a instrumentalidade não pode ser despreendida do exercício teleológico do trabalho. Para a autora, as singularidades do cotidiano, ao implicarem um primeiro momento imediato, só podem ser enfrentados por intermediação “*objetivas e subjetivas (tais como valores éticos, morais e civilizatórios, princípios e referências teóricas, práticas e políticas) que se colocam na realidade da intervenção profissional*”. Esse exercício de mediação reflexiva teorizado por Guerra e vivido por Lana em sua experiência só podem ser desenvolvidos no que o professor e assistente social Maurílio Matos³¹ chama de “chão do exercício profissional”. Para o autor, que se baseia na concepção de cotidiano formulada pela

³⁰ GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade no trabalho do assistente social (2000)

³¹ MATOS, M. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade (2015)

historiadora Agnes Heller (1985)³², esse chão seria justamente o cotidiano. É no cotidiano, portanto, que valores ético-políticos da profissão, como a justiça, a liberdade, a democracia são internalizadas e exteriorizadas em ações profissionais práticas. Nesse sentido, a fala de Lana demonstra como os valores dos direitos infantojuvenis postos no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 não automatiza a transformação das realidades das infâncias e juventudes: trata-se de um exercício teleológico, reflexivo e prático que só poderia ocorrer no fazer profissional cotidiano.

O conceito de cotidiano mobilizado por Matos (2015), ao evocar a conceituação de cotidiano oferecida por Heller, caminha de encontro com o conceito de cotidiano formulado por Michel de Certeau, utilizado na análise. Para a pesquisadora Maria Aguiar em coautoria com Herschmann (2014), apesar dos dois historiadores destacarem aspectos específicos diferentes em suas análises, estando Certeau mais atento aos “atos da vida” e Heller à inserção dos sujeitos em um mundo da vida pré-existente, ambos compartilham do entendimento da ação humana como capaz de exercer um papel transformador. Daí a valorização, em ambos os pensadores, do cotidiano como um lugar peculiar para se investigar as ações humanas em determinados sistemas e relações de poder.

A assistente social Ilda ao ser impulsionada pelo espaço narrativo aberto na entrevista relembra os desafios enfrentados no “chão do exercício profissional” do Centro Educacional São Lucas. O segredo, para ela, estava em conduzir-se orientada pelo compromisso ético-político da profissão, calcado nos direitos humanos e na humanização da política social:

“Bom, eu fui a última assistente social a chegar, né. Qual foi o meu fio condutor? Como assistente social a gente conhece a Constituição Federal, a gente trabalha com a defesa de direitos, seja com idosos, com estudantes, com/na área da habitação, na área de saúde. O assistente social trabalha com a política pública e em humanizar esse sujeito que dela precisa. Foi essa condição que eu já trazia da minha trajetória, tá, que me favoreceu muito. Então assim, eu tive que me adentar ao Estatuto, como eu te disse a normativa SINASE surgiu em dezembro de 2006, quando eu entrei eu não sabia o que que era, mas aí tive que ler e a gente criava esses momentos. Quando falo de equipe técnica não era

³² HELLER, Agnes. O cotidiano e a história (1985)

um amontoado de mulheres que queria conversar numa sala, a agente *estudava*, a gente discutia muitas coisas, a gente tentava entender e interpretar lei em conjunto. A gente não tinha um advogado na unidade. E a gente soube que teve uma vaga pra concurso público do advogado, mas me parece que ele foi trabalhar pra procuradoria geral do estado e levou a vaga do concurso com ele. Então a gente não tinha esse suporte. Esse suporte foi vindo aos poucos por meados de 2010 quando a gente foi se aproximando/o que que é um CNJ, o que que é a juíza orientando a gente, o que que é o promotor orientando a gente, então que a gente foi, digamos, sendo obrigadas a sair da nossa área técnica e a expandir nossos conhecimentos na área judicial, vamos dizer assim, né. E isso fez de nós, assim, exigiu muito de nós, mas foi ao mesmo tempo nos capacitando, a gente teve que se autocapacitar e capacitar em conjunto, digamos.”

Assim como os demais profissionais da equipe técnica do Centro educacional São Lucas, Ilda não passou por uma capacitação ao ser convocada pelo concurso. As especificidades tocantes ao campo da justiça juvenil e, mais particularmente ainda, da socioeducação, foram apreendidas no movimento inseparável entre a prática e a teoria. A capacitação negligenciada pela instituição, nesse sentido, foi construída coletivamente pela equipe técnica, que se reunia para estudar e trocar as experiências vividas com os diferentes casos. Quando Ilda reforça que “a equipe técnica não era um *amontoado de mulheres* que queria conversar numa sala”, a defensiva prévia no tom da fala deixa indícios da visão que outros funcionários da unidade tinham da equipe técnica. Os monitores e outros profissionais do sistema judiciários aparecem nas memórias de Ilda como atores que dificultavam o dia a dia profissional:

“O nosso papel técnico ele conseguia chegar até um ponto, dali pra frente a gente precisava do defensor público, que era o Estado contratava. Mas como pobre não dá lucro e adolescente em conflito com a lei menos ainda, então eles ficavam lá. E tinha muita coisa que digamos que não acontecia, que a gente lentamente começou a movimentar. Eram, por exemplo, as saídas temporárias, né. Quando o São Lucas fechou, tinha adolescente que estava transparente, que estava provavelmente com uma lacuna muito grande vitamina D, porque não pegavam sol, eles não tinham banho de sol, alguns eram castigados até não poder mais, né. Então eles não tinham banho de sol, eles não tinham saída e se eles não tivessem as visitas, eles ficavam incomunicáveis, que é outra questão da ilegalidade. Essa questão das visitas era outra dor de cabeça porque sempre se criava empecilhos pra dificultar a visita, o acesso dos familiares até os adolescentes. Então se criava, sempre pelos agentes, né, se criava de que se não é o pai ou a mãe, não pode ser o padrasto, não pode ser a madrasta, porque não tem vínculo. E lá a gente tinha que fazer toda a interferência, a defesa, a justificativa, do vínculo familiar independente do vínculo consanguíneo. Então foram muitas questões assim, difíceis que a gente teve que enfrentar.”

A questão da autonomia limitada se repete também na fala de Ilda. Mais uma vez, os monitores são lembrados como sujeitos que minavam o campo de intervenção da equipe técnica. O conjunto da narrativa de Ilda, contudo, traz à tona as pequenas manobras e astúcias que ela fazia para contornar os obstáculos implementados pelos agentes. A união da equipe técnica e o aprofundamento do universo jurídico e socioeducativo pela via do estudo e discussões, como ela narra, começou a movimentar algumas coisas. A assistente social e pesquisadora Marilda Iamamoto (2008) chamaria de “autonomia relativa” essas manobras realizadas pelas assistentes sociais do São Lucas na busca de uma direção social para as intervenções, não sucumbindo às imposições da instituição. Para a autora, o conceito de “autonomia relativa” emerge da institucionalização do Serviço Social enquanto uma profissão liberal e da inserção do Serviço Social nas relações de trabalho capitalista. A contradição entre as maneiras de fazer das assistentes sociais e as relações que se estabeleciam na instituição, para Iamamoto (2008) é exatamente o terreno no qual se situa o protagonismo profissional:

É nesse terreno denso de tensões e contradições sociais que se situa o protagonismo profissional. Ainda que os profissionais disponham, no mercado de trabalho, de uma relativa autonomia na condução de suas atividades, os empregadores articulam um conjunto de condições que informam o processamento da ação e condicionam a possibilidade de realização dos resultados projetados, estabelecendo as condições sociais em que ocorre a materialização do projeto profissional em espaços ocupacionais específicos. (IAMAMOTO, 2008, p. 219)

Esse terreno denso de tensões e contradições era marcado pelo que Ilda descreve como “práticas silenciosas pra impedir, pra dificultar o atendimento técnico”. Além da questão das visitas que apareceu no trecho anterior, a assistente social lembra os horários de atendimentos como um momento de estresse. Assim como Lana relatou, o atendimento com os adolescentes dependia “da boa vontade” dos monitores:

“Pra gente ir até o nível um, a gente levava mais ou menos uns 10 minutos por dentro da estrutura. A gente ligava antes. E aí tu chegava lá ‘ó, tô indo aí pra atender o fulano’ - do nível um era atendido só lá naquele espaço. Quando a gente chegava lá podia tá chuva, podia tá um sol torrando, tá, se os agentes queriam assim, com raiva, porque não queriam que a gente atendesse, eles nos deixavam esperando. Tu batia naquelas portas de metal, dá um barulho enorme, até machuca as mãos, ele deixava a gente esperando, esperando, esperando. E lá a gente tinha que levar o telefone pra eles/pa proporcionar que eles fizessem a ligação para a família.”

A questão do telefonema aparece novamente como uma atribuição inadiável no cotidiano das assistentes sociais. A dependência nos monitores para realizar as atividades previstas e pretendidas pela equipe técnica atrasava o planejamento e programação das profissionais, dificultando a solidificação de uma rotina estruturada:

“Quem era de longe que não tinha visita, a gente atendia toda semana pra poder fazer a ligação. Então às vezes era duas horas da tarde e a gente atendendo, ligava pra trazer o adolescente X. E eles levavam mais de uma hora, quando vinha os cabelos estava tudo assim, os cabelos dos agentes estavam tudo marcado porque até aquela hora eles estavam dormindo. Uma instituição pública funciona – hoje o meu horário é da 12:30 às 19:00-, mas lá sempre teve ‘a hora do soninho’ como se fosse uma creche, entendeu? Então assim ó, a gente tinha o nosso horário de trabalho e o que que acontecia: naquele horário de trabalho que eu tinha me programado pra atender cinco adolescentes muitas vezes não era possível porque tinha que dormir. Então eu só podia trazer eles pra ti na hora que eles queriam trazer, né. Fisicamente falando, tenta imaginar uma técnica entrando em luta corporal com um agente porque tem que trazer um adolescente, não tem cabimento...”

O contraste entre a ética da equipe técnica e a dos monitores, tema que investigaremos no próximo tópico com mais profundidade, é um dado forte na memória de Ilda ao relembrar as práticas dos monitores no horário de trabalho. Enquanto as assistentes sociais voltavam-se para os adolescentes em uma ética política e humanizadora, tratando-os como portadores de direitos inalienáveis, os monitores, por sua vez, reforçavam o caráter punitivo do sistema penal moderno. Ilda rememora que a atuação dos monitores era muitas vezes pautada na ilegalidade e na recusa em incorporar as legislações e normativas construídas pelo acúmulo de discussões, nacionais e internacionais, produzidas coletivamente no âmbito dos direitos infanto-juvenis. Uma das ilegalidades que apareceu nas memórias de algumas técnicas foi a questão da transferência, que Ilda recorda ser um problema grave:

“Eu me lembro que no famoso Nível 2 só ficaram dois adolescentes que eram de Chapecó – estavam em Florianópolis porque essa questão que também lá no artigo 124 sobre o adolescente ser colocado no local mais próximo da sua residência, essa questão, esse artigo também não eram respeitados. Então essa transferência era usada muitas vezes como um castigo. Então ele vinha lá de Chapecó pra Florianópolis, ele ia de Chapecó lá para Xanxerê e assim deslocava. Era uma forma de ganhar diárias, né. Os agentes levavam, não tinha hora, se tivesse que sair daqui pra Chapecó/de Florianópolis nove horas da noite, eles iam sair pra chegar lá madrugada (porque é de oito a nove horas, na outra ponta do estado), não tinha comunicação à técnica em referência, então assim, isso é

uma prova de que o trabalho técnico, o trabalho pedagógico nunca foi priorizado, tá. Infelizmente isso continua a se perpetuar, esse desrespeito ao trabalho técnico.”

A assistente social Lana relembra também a transferências como uma forma de castigo. Rememorando essas transferências-relâmpagos como algo comum no cotidiano do Centro Educacional São Lucas. Lana afirmou que o transferir era utilizado como forma para “se livrar” daqueles adolescentes que incomodavam os monitores ou a gerência. Se Ilda destaca o aspecto da ilegalidade nessa atitude, Lana chama atenção para a irresponsabilidade na conduta dos agentes:

“O adolescente é nosso, ele tá dando problema o problema é nosso, porque não adianta transferir problema, né, a gente tem que trabalhar com ele. A gente não vai receber adolescentes que são, né, relativamente tranquilos, o adolescente que a gente vai receber cometeram atos infracionais. Tem problemas, problemas com vício, problemas familiares, problemas econômicos e a gente tem que trabalhar com isso, nós somos profissionais, a gente tem que tentar trabalhar com isso.”

Um dos primeiros e mais marcantes casos na trajetória de Ilda no São Lucas trouxe o tema das transferências como pano de fundo. O garoto, que era oriundo do Vale do Itajaí, vivia em transferência entre Itajaí e Florianópolis. Quando irritava a gerência, a transferência era a resolução encontrada:

“Eu atendi um menino que ele é da região do Vale do Itajaí e eu fui atender ele, acho que foi novembro isso, porque tinha coisas que como eu nunca tinha estado naquele espaço institucional, naquele universo, eu não queria ser mais uma violadora de direitos. Mas eu atendi o guri e tinha um mau cheiro, uma coisa assim que me frustrou muito, que me machucava muito, é que sempre que o garoto era liberado, caso ele era liberado ou que ele ia fazer transferência todos os pertences dele era colocado naquele saco preto de lixo. Então era muito forte a sensação de coisificação do ser humano. As tuas coisas tão jogadas assim num pacote, parece que são dois lixos: o humano e o saco com seus pertences. Então aquilo me chocou. E o guri tinha acabado de chegar de Itajaí, do Casep de Itajaí – só pra lembrar que naquele momento histórico as unidades legais de internação era Florianópolis, Lages, Chapecó. Os outros eram tudo Centro Provisório, tá, que a gente chamava de Casep, que era Centro Provisório. Na verdade, era CIP, Centro de Internação Provisória. Muito bem. E o guri tinha acabado de chegar de Itajaí e aí ela me gritou, a gerente ‘Ilda, vem atender’ - era sempre muito um tratamento que podia ser mais educado, mais formalizado. E isso expressa como é que eram tratados os adolescentes também. E o que que acontecia. Eu fui atender e aquele mau cheiro e aquele mau cheiro e aquele mau cheiro... e aí teve uma hora que ficou insuportável. E aí eu disse assim ‘meu filho, tu também tá sentindo esse mau cheiro?’ e aí ele disse ‘é mim, Dona’. Eu disse ‘como que é de ti, meu filho?’, daí ele disse ‘é que eu tô sem banho. Ela me manda pra lá de castigo. Quando eu respondo ela - foi a primeira vez que eu atendi o guri - ,

quando eu respondo ela, ela me manda, ela me tira aqui de Florianópolis e me põe em Itajaí 15 dias.

Pelo modo como faz e se refaz, no presente, os diálogos do passado, a memória compartilhada de Ilda é interessante na medida em que nos transporta para o momento do atendimento. Como espectadores da memória de Ilda, percebemos uma série de detalhes que constituíam as “artes de fazer” do trabalho profissional da assistente social na unidade. Sua preocupação em não ser “uma violadora de direitos”, o cuidado e respeito na abordagem com o adolescente e sobretudo os *incômodos* que a situação provocava nela, dão indícios do valor que os adolescentes tinham para ela. O “choque” relatado por Ilda no modo como os adolescentes chegavam com seus pertences armazenados em um saco, parecendo que “são dois lixos: o humano e o saco com seus pertences”, informa ao menos duas características da assistência prestada no Centro Educacional São Lucas: primeiro, o tratamento dos adolescentes como *objetos* das políticas de assistência era uma prática corriqueira na instituição. Mesmo que duas décadas depois da ruptura com o Código de Menores de 1979, a reverberação da cultura que foi produzida no século XX ainda se mantinha viva na instituição. Segundo, havia uma visão dos adolescentes como *sujeitos*, que ao apresentarem-se de forma objetificada, afetam a assistente social justamente por perceber aquele elemento da “coisificação” em 2009, como algo destoante em relação ao processo de consolidação do paradigma da doutrina da proteção integral.

O choque, nesse sentido, tanto nas memórias de Ilda como nas dos demais interlocutores, é um indicativo da percepção por parte dos técnicos de elementos que parecem deslocados, difíceis de serem assimilados porque não deveriam estar acontecendo – destoam da formação acadêmica para a qual foram qualificados. Sem o amparo de um entendimento não-linear do tempo, no qual suas diferentes durações são previstas, os acontecimentos do Centro Educacional São Lucas pareciam um anacronismo: violações de direitos que contrariavam a cronologia da trajetória dos direitos infantojuvenis no Brasil, que àquela altura deveria ter superado as práticas menoristas do século passado. Esse mesmo choque se expressa em alguns momentos em estupefação, gerando inércia no agir. Ilda relembra o caso de dois garotos que evadiram do São Lucas. Quando apreendido pela polícia, a atitude dos monitores a deixou sem reação:

“Eu me lembro que um agente quebrou um cabo de vassoura nas costas de um [dos adolescentes]. Eu fiquei tão assim... hoje eu fico imaginando qual foi a minha expressão, eu me lembro que eu perdi a voz, que a telefonista da época, uma senhora, já tá aposentada, ela só disse pra mim ‘vem pra cá, vem pra cá’ e foi me conduzindo até a guarita telefônica porque eu acho que eu não esperava

aquilo, entendeu? O que os guris apanharam ali na nossa frente... então assim ó, se fosse hoje, seria diferente, tem horas que ‘como que eu não pude fazer nada’, assim né, então... e eu me lembro que eram dois rapazes negros porque essas instituições estão cheias de rapazes negros, né”

O movimento que Ilda faz em sua narrativa de questionar as próprias ações no passado é um mecanismo comum do ato de lembrar. Em suas pesquisas, o historiador Alessandro Portelli (2016) identifica a dificuldade de no tempo da memória e da recordação, explica ele, reconciliar o estado mental da época passada com os valores e sentimentos atuais. Esse confronto posto pela memória é também um movimento esperado da *práxis* profissional do serviço social, de acordo com as concepções de *práxis* e instrumentalidade mencionadas anteriormente. Quando Guerra (2000) aponta a instrumentalidade como a mediação objetiva e subjetiva das singularidades do cotidiano, que surgem em um primeiro momento no plano do imediato, daquilo que ainda não foi mediado, ela aponta o cotidiano da profissão como algo que é construído diariamente na relação entre prática e teoria. É esperado, portanto, que o acúmulo de prática profissional de Ilda mais de dez anos depois do acontecimento narrado apure o olhar por outros ângulos, enxergando outras saídas entendidas como mais adequadas.

A própria assistente social narra, em um outro fragmento da memória, esse processo de desenvolver e aperfeiçoar a instrumentalidade do trabalho no Centro Educacional São Lucas. Para entendê-lo melhor, contudo, é relevante conhecermos um pouco mais das condições materiais do trabalho no São Lucas, que para Ilda, era marcado pela falta de instrumentos básicos para o trabalho:

“Muitas vezes a gente não tinha computador. A gente tinha computador na época, em 2009, mas não tinha internet. Então em época natalina ou em época de aniversário, qualquer saída a gente ficava esperando o bendito do fax ainda. Quando o papel acabava, quando a tinta acabava, meu deus do céus... as condições de trabalho, né... te reforço que a gente era uma parte esquecida. Quem lida com criança e adolescente é uma parte esquecida pela administração governamental, assim, seja ela em que esfera for. Por quê? Porque potencialmente falando, essa parcela da população não é uma parcela valorizada, não é uma parcela humanamente reconhecida. Eles são colocados como espúrias da sociedade. Ainda que exista toda uma legislação de direitos humanos, eles podem ter cometido um ato infracional, mas eles continuam a ser adolescentes, eles continuam a ser seres humanos, isso tudo na prática é muito esquecido. Nós éramos em poucas, pouquíssimas a hastear a bandeira de ‘aqui tem vida’, ‘aqui ainda tem vida’, né. Então assim, e resgatar essa vida que resta é o ponto de partida para o novo.”

A lembrança de Ilda sobre a escassez de computadores, a ausência de um *email* institucional e a internet precária aparecem também nas memórias das outras técnicas como características descritivas do espaço de trabalho na ala administrativa do São Lucas. A interpretação de Ilda sobre os motivos dessas condições ancora-se no sentimento de constante desvalorização do trabalho no sistema socioeducativo por parte do Estado. Essa desvalorização, por sua vez, teria ligação direta com os usuários daquela política: as crianças e os adolescentes. A fala da assistente social desnuda os dispositivos de poder do Estado, sendo a privação de liberdade utilizada muitas vezes como um controle social daquelas vidas consideradas descartáveis – “as espúrias da sociedade”. O ato infracional como fator que justifica o tratamento violento para com os adolescentes em conflito com a lei remete à estigmatização moralizante construída pelos antigos Códigos de Menores em torno de uma gestão da população e de um ideal de segurança.

O “bendito do fax”, como Ilda mencionou, acabou sendo uma peça central no desenrolar de um segundo episódio de violência com o qual a assistente social teve contato. Foi o caso de um adolescente de 16 anos que foi agredido gravemente pelos monitores:

“Quebraram o dente do adolescente, só que aquele adolescente ele era um garoto de 16 anos e que estava no primeiro ano do ensino médio, ele tinha mais conhecimento. E quando levaram ele pra fazer o exame de corpo e delito porque a princípio ele não tinha obedecido, quando eles levaram ele pra fazer o B.O - isso tudo no domingo - ele chegou lá, levantou a camisa e disse ‘tô todo marcado’. Aí pegaram e deram a guia pro corpo e delito. Lembra que eu te falei do fax? Que nós não tínhamos email? Segunda-feira quando eu chego, cadê a guia do exame? Porque no B.O foi escrito ‘foi solicitado exame nãnnã guia número tal’, mas a guia em si não estava mais ali. Alguém desapareceu com a guia. E aí de segunda que eu fiquei sabendo aí eu fiquei ligando lá na delegacia pra me mandar de novo a guia por fax, tal, e eu só consegui carro pra levar o guri na quarta-feira. De novo uma tentativa velada das marcas saírem, que não aconteceu nada. Então assim ó, é um trabalho que tira a saúde, que tira a saúde. Depois que eu entrei no São Lucas, as barbaridades que eu soube, não é como a época que eu era professora universitária. Então era muito mais tranquilo algumas coisas. É uma lógica que tira a saúde. Mas a gente passa a participar da vida desses adolescentes, a torcer junto com as mães deles. Santos eles não são e aí eu pergunto: quem o é?”

O relato de Ilda, além de somar com as outras memórias que relatam o Centro Educacional São Lucas como um espaço de práticas violentas contra os adolescentes, demonstram novamente o embate entre a equipe técnica e os monitores. Vemos, aqui, estratégia e tática em duelo: a tática da técnica coletando provas das violências sofridas pelo adolescente atendido e a estratégia do agente de desaparecer com o documento que provaria a violação. Esses

tensionamentos e o clima de violência, assim como na narrativa de Nico, aparecem como fatores de adoecimento e sofrimento psíquico em um nível jamais experienciado por ambos antes de ingressarem como técnicos da instituição.

A estratégia do agente de segurança de inviabilizar o exame de corpo e delito que comprovaria sua ilegalidade não foi aceita de forma passiva pela assistente social. Na sua posição de técnica e aliada a mãe do garoto, Ilda comenta os procedimentos seguintes ao ocorrido:

“ ‘olha, eu vou te dar um papel em branco, eu vou ficar do lado de fora, tu vai ficar na minha sala e tu’ – porque eu não queria que pensasse assim ó ‘a assistente social ditou pra ele o que ele tinha que botar pra juíza’, né, não era ético da minha parte. Eu disse olha só, eu não sei mais o que fazer, eu já denunciei, já fiz várias coisas, mas tu vais escrever aqui pra promotora e pra juíza’ - aí vinha a época do fax, ligando ‘olha, eu dentro de tantos minutos eu vou tá passando um fax, fica de olho’.”

Conforme o tempo de instituição ia aumentando, as técnicas desenvolviam novas táticas e astúcias para lidar com as adversidades. Daquele episódio em diante, a cada vez que utilizava o fax para enviar documentos importantes, a assistente social conta que ligava previamente para o destinatário para evitar que o documento fosse perdido. Com o tempo, o choque paralisante diante de certas situações também passou a se converter em atitudes mais rápidas e combativas. Em um outro caso de violação, a reação de Ilda foi de expressar seu estranhamento e indignação frente aquela situação. Dessa vez, a violação foi com a mãe de um dos adolescentes internos do São Lucas. Na mediação com a família, a equipe técnica conseguiu localizá-la:

“Ela estava como moradora de rua, eu consegui o carro da saúde do município pra trazer. Eu chegava no São Lucas oito horas da manhã, quando ela me viu ela disse ‘A senhora é a dona Ilda?’, eu disse ‘sou’, ela chorou, chorou, chorou porque ela disse ‘eu tô aqui desde cinco horas da manhã’, na beira da BR, porque o carro da saúde vem muito cedo, né. E aí eu me lembro de mais uma violação. Na época era assado pão dentro do São Lucas. E eu fui pegar um pão quentinho pra ela com meio copo de café, é o mínimo de humanidade, é o mínimo. E a gerente achou ruim. Eu tive que peitar a gerente porque eu digo ‘meu deus! Comida não se nega a ninguém! Essa droga aqui é paga com o dinheiro público estadual, entendeu, ela não vai ficar no costume de vir aqui tomar café todo dia’.”

A conduta da gerência em relação à mãe do menino na memória de Ilda permite captar a extensão do tratamento voltado aos adolescentes em conflito com a lei para suas famílias. O

preconceito e estigmatização das classes mais baixas incluía não apenas os adolescentes considerados infratores, mas também suas mães, pais, irmãos, e suas comunidades. O controle dos adolescentes aparenta, na memória de Ilda, estender-se também ao controle da família, ao pressupor que a mãe ficaria “no costume” de tomar café no São Lucas todos os dias. Desse mesmo modo, a punição como forma de controle social, nesse cenário, recaiu também pela mãe do adolescente.

A contrapartida de Ilda, que encerra esse subcapítulo, sintetiza bem o esforço empreendido na escrita desta seção. A partir de ações tão minúsculas como oferecer um café com pão para a mãe de um dos adolescentes, a passagem de um fax, os telefonemas, a instalação de um rádio para os garotos, a escrita de um relatório, a reunião de documentos para comprovar violências, os desconfortos, inquietudes e choques perante as violações presenciadas, os estudos realizados coletivamente pelas técnicas, entre outras miúdas práticas, conseguimos visualizar o cotidiano como um espaço de possibilidades de transformações. São “astúcias”, manobras e modos de fazer das práticas profissionais que demonstram o modo como os indivíduos consomem o pensamento punitivo e estigmatizante da sociedade sobre os adolescentes em conflito com a lei. Ora de forma contrária às imposições disciplinares, ora compactuando e reforçando-as.

As memórias sobre as práticas cotidianas no Centro Educacional São Lucas nos aproximaram do objetivo geral proposto pela pesquisa ao, no olhar voltado para as memórias sobre o cotidiano, podermos analisar as características do atendimento socioassistencial realizado com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na instituição. Através dos relatos, percebemos o Centro Educacional São Lucas como o que Vinuto e Franco (2019) nomeiam de “instituições híbridas de interface com a prisão”. Para os autores, o conceito abarca as instituições que articulam o cárcere com outras instituições não prisionais, como escolas, (no caso em tela), ou hospitais psiquiátricos. Próprias do tempo presente, essas instituições carregam uma dubiedade intrínseca: ao mesmo tempo em que as dimensões de recuperação, reintegração, ressocialização ou responsabilização aparecem como objetivo principal em suas normativas e decretos regulamentadores, no cotidiano operam uma lógica punitiva de segurança e reclusão em detrimento de quaisquer outras dimensões.

No início do século XXI, com a guinada sociocultural da concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e consequente processo de consolidação dos direitos infantojuvenis, essas instituições híbridas aprofundam ainda mais a dubiedade que as caracterizam. Se o Centro Educacional São Lucas foi uma instituição híbrida desde o seu nascimento, é no período da implementação da doutrina da proteção integral, quando passa a ser regido pelos princípios da socioeducação, que a dubiedade fica ainda mais acirrada e, em certa medida, insustentável pela mediação que os técnicos, enquanto sujeitos que a movimentavam cotidianamente, faziam ao incorporar os novos valores e princípios de justiça juvenil e de políticas sociais na instituição. Articulando a noção de tempo em estratos, o Centro Educacional São Lucas entre 2007 e 2010 carregava em seu cotidiano elementos representativos das permanências da doutrina do menor em situação irregular e, simultaneamente, da ruptura com essa doutrina e, portanto, das transformações orquestradas na passagem para a doutrina da proteção integral.

Além do fato de ter sido integrado à Secretaria de Segurança Pública, a discrepância entre o quadro de funcionários, no qual monitores e assistentes sociais são maioria frente aos pedagogos e psicólogos, confirmam a dimensão da segurança e controle social como sobressalientes à dimensão socioeducativa e pedagógica. O caso de Nina, que foi a única psicóloga em 2010, é emblemático. De acordo com o SINASE em 2006, para atender até 40 adolescentes na medida socioeducativa de internação a equipe mínima deveria ser composta por pelo menos dois psicólogos. No Centro Educacional São Lucas, de acordo com as entrevistadas, o quantitativo girava por volta de 80 adolescentes e apenas uma psicóloga. A sobrecarga de demandas para a psicóloga impactava diretamente suas práticas, limitando as possibilidades de uma intervenção mais efetiva.

Quando pensamos o marco da socioeducação como uma proposta formulada no Estatuto da Criança e do Adolescente de rompimento com a lógica punitivista em direção à uma nova racionalidade de *responsabilização* dos adolescentes pela via pedagógica, o papel da psicologia, associado à pedagogia, faria sentido ocupando um lugar central. Como poderia ter se viabilizado, afinal, o objetivo de responsabilização sem a elaboração psicoterapêutica de aspectos da esfera emocional e comportamental humana como a autoestima, a autovalorização, os conflitos nas relações, as frustrações, desejos, carências afetivas, lutos e traumas que aqueles adolescentes

carregavam? Embora trate-se de uma pergunta retórica, no Capítulo 3 serão explicitadas algumas das demandas que os meninos do São Lucas traziam nesse sentido. Por hora, cabe ressaltar que no Centro Educacional São Lucas das memórias da equipe técnica entrevistada, a segurança e consequente contenção era a conduta priorizada.

Essa prioridade desdobrava-se em um embate cotidiano entre equipe técnica e monitores, que associada ao clima de violência eminente, apareceram como característica marcantes do São Lucas. O clima de tensão, o estresse, os conflitos, a desvalorização profissional, o ambiente insalubre e as violências cotidianas foram fatores que contribuíram para que os técnicos adoecessem mentalmente. O ambiente do Centro Educacional São Lucas, nesse sentido, mostrou-se um espaço opressivo não apenas para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mas para próprios profissionais. De fato, os trabalhadores da socioeducação passam a adentrar, no passado recente, no contingente de profissionais que se encaixam no diagnóstico construído do “*burn out*”, definido como um desgaste e estresse excessivo no contexto laboral. As pesquisadoras Viera e Russo (2019) problematizam o conceito de *burn out* pela via da medicalização e da biopolítica foucaultiana. Na análise desenvolvida pelas autoras, a categoria do estresse atrelada a determinadas circunstâncias históricas e sociais passam a ser denominadas por uma nova nomenclatura, entendida como uma doença e, portanto, tratável em nível individual. De tal modo, abre-se um caminho de biologização de aspectos que são, em verdade, sociais, políticos e históricos. Das memórias sobre o cotidiano do Centro Educacional São Lucas, podemos extrair que os motivos por trás sofrimento psíquico dos técnicos nada têm de individuais; do contrário, passam pelo crivo do lugar histórico e político que o Centro Educacional São Lucas, enquanto instituição, ocupava na sociedade e da experiência vivida por eles enquanto sujeitos específicos - técnicos da instituição.

2.2 Os ‘bonzinhos’ e os ‘mauzinhos’: as relações de poder dentro da unidade socioeducativa

No subcapítulo anterior, quando investigávamos o que faziam os técnicos no cotidiano do Centro Educacional São Lucas, foi perceptível que muitas das “artes de fazer” da equipe técnica consistiam em astúcias e táticas elaboradas e aprimoradas com o passar dos meses para lidar com os empecilhos e obstáculos colocados pelos conflitos com outros atores da instituição, fossem eles os monitores ou a gerência. O clima acirrado entre os diferentes funcionários e as disputas em torno das condução dos casos afetavam diretamente a assistência que os adolescentes recebiam, de modo que se almejamos analisar as características do atendimento socioassistencial realizado com os adolescentes naquele período, é tarefa indispensável abordar as nuances desses embates. Nesse capítulo, analisaremos através das fontes orais as “batalhas” entre os diferentes atores sociais vivenciadas no cotidiano da instituição. Emprega-se o conceito de poder em sua concepção relacional proposta por Michel Foucault. Buscaremos desconstruir a dicotomia relativa aos profissionais considerados “do bem” (técnicos) e os “do mal” (monitores) existente no sistema socioeducativo. O texto se estrutura em torno de três eixos: as relações de gênero oriundas da divisão sexual do trabalho; as violências levadas a cabo pelos monitores em relação aos adolescentes e outros técnicos e os tensionamentos com a gerência.

Iniciaremos, pois, com o *lócus* dessas batalhas: a estrutura física do Centro Educacional São Lucas. Assim como nas cidades o planejamento e organização urbana exibem insígnias da dominação masculina (SEBALHOS et. Al, 2019), a arquitetura da instituição também carregava em sua distribuição espacial e a na ocupação desses espaços marcas dos tensionamentos entre as pessoas que a frequentavam. Tanto nas memórias dos técnicos, quanto nos vídeos disponíveis na internet³³ que documentam imagetivamente o interior da unidade, a arquitetura do São Lucas chama atenção por seus longos corredores, pintados de verde e com marcas de sujeira, que

³³ JORGE OLIVEIRA. 21/12/2010 Veja o porque o são lucas foi interditado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yNEDwnoBkR0>;

interligavam os diferentes níveis e a ala administrativa em um único “labirinto”. A assistente social Iris narra sua visão sobre o espaço:

“Ele era assim ó: ele era um labirinto, literalmente um labirinto. Tinha corredores e níveis - a gente chamava as alas aonde os garotos ficavam de níveis - mas era assim, eram tortuosos os caminhos, era... nada era muito claro. Só para você ter ideia das violências que eu sofri, não foram nem uma, nem duas vezes que os agentes socioeducativos me deixaram trancada nesse nível, só eu e os garotos. Sozinha. Só eu e doze, treze garotos, *sozinha*. E eles pilhando os garotos para fazer alguma coisa comigo. Uma vez, essa foi a mais emblemática, foi com um garoto que eu atendia, que era ‘o terrível’, assim, que já vinha de uma história de institucionalização, o Lima, que já faleceu, ele foi morto. Ele olhava para mim e dizia assim: ‘eu acho que eu quero pegar a dona como refém’, fazia bem assim com a cabeça (gesto de pensativo). ‘eu vou pegar ela como refém, vou pegar ela como refém... eu já peguei uma professora como refém’.”

Na fala de Iris emerge, de uma forma mais visível do que até então, a dimensão do *gênero* como uma categoria possível de análise das experiências das técnicas do Centro Educacional São Lucas. No modo como a assistente social introduz seu relato mencionando as “violências” pela qual passou “nem uma, nem duas vezes”, deduz-se que esta fazia menção mais à atitude dos monitores que propositalmente a trancava e, ainda, incentivavam o comportamento explosivo dos garotos. Com relação aos adolescentes, aliás, Iris continua sua fala lembrando como conduziu a situação: fazendo o adolescente refletir sobre quais seriam as consequências para ambos caso ele a fizesse de refém, levando-o para um caminho de reflexão que vislumbresse as consequências não imediatas de suas atitudes. Ao demarcar o controle que os monitores tinham do espaço, percebemos uma rede de relações de poder entre os funcionários na qual o controle social fluía entre os diferentes pessoas em diferentes momentos, alterando assim as experiências dos profissionais na instituição a partir de diferentes marcadores sociais. Dentre eles, o de sexo. Ao tocarmos no tema do espaço físico da instituição as memórias acionadas por Ilda também a descrevem como um lugar cujo controle escapava de suas mãos:

“Era uma estrutura grande, tinha um refeitório, a gente pra ir pro refeitório e pra ir pros níveis a gente descia uma escada, né, e depois a coisa foi sendo tão difícil que após às 17 horas, 17:30, a gente tomou o seguinte cuidado: não vamos mais em uma só, aí já ia em duas e não vamos atender depois das 17:30 porque no inverno, 17, 17:15, 17:30 é noite, é escuro, né. Então era muito difícil. Eu não passei por isso, mas tive colegas na época que passaram, deles trancarem a técnica sozinha com os adolescentes. Às vezes, em um quarto, tem mais de um adolescente. Então assim, existia também uma má fé ali.”

Ilda narra uma experiência que os estudos urbanos têm mostrado ser assimiláveis a muitas mulheres ao redor do mundo no ato de transitar pelas ruas da cidade, evocando um sentimento familiar: o medo. Mais do que o medo, a organização da rotina em torno dos lugares que devem ser evitados ou desviados e o cálculo antecipado de fatores como a iluminação, o trajeto, os picos de movimentação e até mesmo a percepção mais aguçada dos fatores climáticos como as estações do ano sugerem a necessidade das mulheres empreenderem um esforço duplicado para adequar-se à dinâmica dos espaços públicos, que em grande maioria foram concebidos para o *sujeito público masculino*. (MONTANER e MUXÍ, 2014)³⁴. A atitude precavida de Ilda, além da tática da união com as colegas para frequentarem o refeitório da instituição, à despeito de todas tecnologias e dispositivos de segurança com o qual operava, era incapaz de oferecer segurança às técnicas – tampouco aos adolescentes. Em uma outra situação, Ilda rememora uma “violação” mais nítida:

“Eu fui atender no nível um, fiquei esperando, esperando, quando eu entrei pra atender um x adolescente – eu senti que foi de propósito – tinha um banheiro, eu nem tinha percebido, eu percebi depois que o garoto estava nu tomando banho lá. Ele fez assim pra me constranger enquanto uma mulher, certo? E ele ‘vem aqui, espera o fulano, ele tá vindo, ele vai tá aqui nessa sala, posso botar o telefone ali’. E quando eu passei, ele primeiro gritou o garoto, o garoto vinha nu, tinha saído do banho, então assim, não deixa de ser uma violação.”

Ao perguntar-se retoricamente “ele fez assim para me constranger enquanto uma mulher, certo?”, Ilda recorre à categoria *mulher* para conferir sentido à experiência vivida. Ao mobilizá-la, situa-se no jogo de forças de poder como aquela que carrega o marcador social do sexo. O adolescente aparecer desnudo naquele espaço no qual se constituíam tais relações, portanto, não encerraria sentidos ao ser lido apenas como uma coincidência: a nudez propositalmente não evitada pelo monitor era uma ferramenta de reafirmação das esferas simbólicas atreladas às relações de poder na qual as pessoas daquele contexto estavam inscritas. O sociólogo Pierre Bourdieu (1997) ao formular o conceito de violência simbólica, fornece subsídios para analisarmos, a partir das categorias trazidas pela memória de Ilda, os funcionamentos internos das relações de gênero no sistema socioeducativo. Para ele, a violência simbólica consiste na forma mascarada da violência, a qual, por vezes, passa despercebida em sua totalidade por quem a

³⁴ MONTANER, J. M. MUXÍ, Z. A cidade próxima: o urbanismo sem gênero. In: Arquitetura e Política: ensaios para mundos alternativos. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

prática e quem a sente. Trata-se, assim, de uma violência vivida tacitamente. A violência simbólica é a violência dissimulada, como adjetivou Salvini et al (2012), por meio da qual se confere poderes e eficácias específicas em determinada relação de dominação. O uso social do corpo como ferramenta de violência simbólica naquele ambiente profissional apareceu também em uma outra memória da mesma assistente social:

“Trago de lá experiências bem difíceis de agentes. Calor – eu peguei todo janeiro de 2010 - calor muito forte em Florianópolis -, e agente só com uma bermuda bem baixa, sem camisa, circulando por dentro da unidade, tu não imaginaria que tu tá dentro de um órgão público, porque o público e o privado se misturam. Então a gente, que é o público feminino, das técnicas tem que tá vendo os agentes seminus, vamos dizer assim, porque é muito calor. Então tudo eram práticas silenciosas pra dificultar, pra impedir, pra desmotivar o nosso atendimento técnico.”

Nessa rememoração de Ilda, o clima novamente aparece como um fator natural que recaía e era apropriado de modos distintos pelas técnicas, mulheres, e os monitores, homens. Na linguagem de Certeau (1994), a qual temos acompanhado, tratar-se-iam de formas diferenciadas de “consumo” das produções socioculturais - no caso discutido, produção espacial – daquele sistema. Para os homens, o calor era vivido em plena liberdade de circulação pela unidade da forma como melhor lhes convinha; para “o público feminino”, como colocou Ilda, um duplo fardo: além do calor forte, a postura invasiva dos colegas de trabalho. Para a criminóloga Vera Andrade (2002), a dicotomia feminino-masculino, estendida da construção social do gênero, manifesta-se nas esferas, espaços e estereótipos destinado a mulheres e homens, definindo espaços masculinos como espaços de virilidade e os femininos, por sua vez, de fragilidade, de *não-sujeitos*. Haveria, assim, uma distinção social e culturalmente produzida em cima das diferenças biológicas dos corpos, o que se projetaria na organização dos espaços. Nas memórias tanto de Ilda, quanto de Iris, assim como de outras interlocutoras em outros momentos, o Centro Educacional São Lucas é experienciado como um lugar que obedecia à uma organização sexual de sua arquitetura. Era bem definido os circuitos de circulação pela unidade: por quais espaços, sob quais condições e horários as técnicas tinham autonomia e segurança para frequentar.

A regulação do acesso aos níveis pelos monitores lhes concebia uma ferramenta de controle institucional que estava acima da autonomia profissional das técnicas, o que se evidencia quando retornamos aos fragmentos de memória trabalhados no subcapítulo anterior, no qual as

técnicas relatam “momentos ociosos” e estresse ocasionado pela recusa dos monitores em encaminhar os adolescentes aos atendimentos ou de abrir os portões dos níveis para que elas entrassem. Ou, em outros momentos, no “desânimo” relatado por Ilda ao ter que lidar com situações ofensivas nas quais os monitores utilizavam do corpo como simbolismo de poder, conformando espaços de virilidade, seja na exposição à nudez do adolescente, seja no ato de transitar pela unidade sem camisa.

Quando voltamos a atenção aos interlocutores pela ótica das relações de gênero e da categoria mulheres, concordamos com a historiadora Joan Scott quando esta afirma que “*não são os indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência*” (SCOTT, 1998, p. 304). Não foram Iris, Ilda, Lana ou Nina, em suas dimensões individuais, portanto, que tiveram aquelas experiências no Centro Educacional São Lucas, mas sim são as situações experienciadas, quando interpeladas intelectualmente pela análise social e histórica das construção dos espaços e de gênero, que permite compreender a constituição das técnicas enquanto sujeitos específicos, dando conta de explicar o papel subalternizado que ocupavam na instituição frente aos monitores. A citação de Scott torna-se menos abstrata quando contrastamos com as experiências narradas de Nico, o único interlocutor do sexo masculino. O pedagogo não correlacionou, em suas memórias, a arquitetura do Centro Educacional São Lucas como espaços de insegurança relacionadas aos monitores diretamente. Suas inseguranças e ansiedades eram de outra ordem. Estavam assentadas nos rompantes que ocorriam na unidade: entre os adolescentes e entre os adolescentes e os monitores, além da precariedade física e da violação que aquilo representava do ponto de vista dos direitos dos adolescentes. Estava ancorada no outro lado da violência: aquela que os homens empregam entre si nos espaços de sociabilidades masculina. Para Nico, o alerta era da violência concreta, na esfera do físico e não mais do simbólico. Suas memórias nos transportam para diferentes alas do Centro Educacional São Lucas: a escola, os níveis, o quarto dos garotos, a quadra de esportes e a ala administrativa. Já o cenário das memórias das assistentes sociais restringe-se à ala administrativa. Quando outros lugares aparecem, como os níveis ou o refeitório, as memórias acompanham gestuais e interações niveladas pela violência simbólica dos monitores.

A organização da ocupação dos espaços do Centro Educacional São Lucas de acordo com o sexo reflete a divisão sexual do trabalho que ocorria no interior da unidade. Quando Ilda, em

sua rememoração, aciona as categorias de público e privado para se reportar ao comportamento do monitor em um órgão público, cria uma abertura para que analisemos, a partir dessas categorias, como se deu a inserção desses sujeitos na esfera pública, para que assim compreendamos a construção de suas experiências no mundo do trabalho no interior do Centro Educaional São Lucas. A historiadora Michelle Perrot (1991)³⁵, em seu texto *Sair*, analisa a trajetória das mulheres no século XX na transição do espaço doméstico para fora. No sair do “círculo estreito traçado à sua volta” (PERROT, 1991, p. 503), as mulheres passaram a se apropriar dos espaços que lhes haviam sido confiados e aventurar-se até “às portas do poder”. Passaram a andar pelas cidades, cafés, empreitar-se em viagens e, sobretudo, a “sair moralmente” dos papéis que lhes haviam sido atribuídos, ressignificando assim sua inscrição tanto nos espaços públicos como na vida privada. A autora ressalva a caridade como uma atuação que, muito antes, mediava a saída das mulheres entre o lar e o exterior. A saída, naquele contexto, cumpria um itinerário permitido, “abençoado”, como coloca a autora. É no século XIX, contudo, que a caridade se desloca de um hábito para uma obrigatoriedade: o gratuito “trabalho de amor”, o cuidado e atenção aos mais necessitados, que aumentam exponencialmente com o agravamento dos problemas sociais, passam a configurar uma exigência posta ao papel social das mulheres das elites e das camadas médias.

O engajamento em entidades filantrópicas por meio do qual cumpriam esse novo papel, conferiram a essas mulheres uma experiência expansiva das suas percepções sobre o mundo e sobre si ao se associarem coletivamente. Perrot analisa as transformações nos objetivos da “caridade” ao longo desse período. A arrecadação e distribuição de fundos para os pobres foram associados a uma moralização e higienismo. Para identificar o que a historiadora se referiu como os “bons pobres”, essas mulheres adquirem paulatinamente um saber social quase profissional: passam a especializar-se nas visitas domiciliares, em relatórios ou *dossiers* que constituíam verdadeiros inquéritos biográficos e familiares, em um exercício quase cartográfico da pobreza. Tendo como campo de atuação preferido a família e, mais especificamente ainda mães e filhos/filhas, essas mulheres desempenhavam um papel no social de reeducar, readaptar a novos hábitos, arrancar pelas raízes os males e reconstituir famílias. Passam a acumular saberes e

³⁵ PERROT, Michelle. *Sair*. In: DUBY, G; PERROT, M. História das mulheres no ocidente. V. 4: o século XX. (1991)

práticas nas áreas de administração, comunicação e financeiro, mas, sobretudo, se consolidam em áreas que continham o que Perrot resume como a “missão tripla das profissões femininas”: ensinar, tratar e assistir. Segundo a historiadora, no século XX, quando há um aprofundamento do pauperismo decorrente do acirramento das relações capitalistas, os homens tomam a frente da filantropia no Ocidente e figuras de profissionais masculinos passam a gerir o denominado campo do social:

A gestão social passa para as mãos dos políticos e dos profissionais: médicos, juristas, psicólogos, prontos a fazer das mulheres auxiliares confinadas em empregos subalternos: enfermeiras, assistentes sociais. (PERROT, 1991, p. 510)

A partir desse momento, inicia-se uma empreitada pela formação profissional, institucionalização de profissões e diplomas que garantissem qualificação. Analisando as especificidades da formação sócio-histórica brasileira, a historiadora Maria Lucia Mott (2001) afirmar haver, na historiografia nacional, uma tendência à subestimação do papel das mulheres na filantropia. Ainda que se reconheça na literatura nacional a importância dessa participação das mulheres da elite nas entidades filantrópicas como meio de entrada para a esfera pública, a autora argumenta que frequentemente elas são colocadas como uma participação secundária, subalterna e na sombra de seus casamentos. Vista como uma válvula de escape da tediosa vida doméstica, a inserção no universo filantrópico seria apenas um meio de projeção social e profissional de seus maridos. Assumindo a proposta de revisitar essa historiografia, Mott apresenta um novo ângulo para se pensar a relação das mulheres com a filantropia, no qual a participação das mesmas é tida como de suma importância na construção de políticas públicas.

A peça-chave que a historiadora escolheu para construir sua análise é o discurso ideológico maternalista com o qual as mulheres das classes altas se posicionavam no início do século XX, reivindicando a prevalência das mulheres nas áreas voltadas para o bem-estar das mães e das crianças sob a justificativa essencialista da natureza das mulheres voltada instintivamente para a maternidade. De acordo com Mott, foi quando na virada para o século XX a sociedade começou a legitimar a importância das mulheres atrelada à maternidade, que se deu um salto importante no que se refere à inserção dessas pessoas na esfera pública:

Se essa qualidade – a “natureza feminina” – foi usada em muitos casos para segregar as mulheres ao lar e como argumento para impedir a obtenção de

direitos civis, políticos, econômicos, intelectuais e sociais, começou também a ser usada num sentido inverso: para lhes abrir as portas e levar as aptidões maternas para fora de casa, para o exercício de determinadas profissões consideradas próprias às mulheres, como a assistência social compatível com a “missão altruística” das mães e, até mesmo, para o exercício dos direitos políticos devido a uma “moralidade” específica ao sexo feminino. (MOTT, 2001, p. 211)

Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, ao investigarem os sentidos do Serviço Social no Brasil, identificam nas primeiras escolas de profissionalização esse mesmo discurso ideológico da natureza feminina, que justificavam, a partir de um ideário humanístico e católico, como uma inclinação natural das mulheres às profissões de assistência social:

Como foi visto, por se constituir originariamente a partir de núcleos de mulheres dos setores abastados, a prática do apostolado social passava pela reificação de uma série de qualidades naturais do comportamento feminino existente nas representações daqueles setores e classes. Características estas que irão refletir-se naquela produção teórica, envoltas em humanismo cristão, como qualidades necessárias aos pretendentes à carreira de Serviço Social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2020, p. 4579-4580)

Os autores investigam como as assistentes sociais eram idealizadas pelas instituições. “Da mais íntegra formação moral”, deveriam dispor de uma grande capacidade de devoção e amor ao próximo, além de serem dotadas de “características inatas”, como modéstia, simplicidade, calma, sociabilidade, trato fácil e espontâneo, saber conquistar a simpatia, saber influenciar e até mesmo o bom humor. Para garantir a correspondência das alunas a essa “vocação”, a Escola de Serviço Social de São Paulo apresentava, segundo as pesquisas de Iamamoto e Carvalho (2020), os seguintes requisitos:

- ter 18 anos completos e menos de 40;
- comprovação de conclusão do curso secundário;
- apresentação de referências de 3 pessoas idôneas;
- submeter-se a exame médico.

O exame médico, assim como o referencial de idoneidade seguiam critérios que os autores colocam como marcadamente ideológicos. A boa saúde, por exemplo, implicava a ausência de deficiências, ao passo que a boa idoneidade era investigada de acordo com o seio familiar. A origem social abastada e as boas relações sociais eram também vistas como valorizações importantes para as mulheres que desejassem matricular-se na Escola e para uma boa assistente

social. Ainda que tenha passado por um processo de democratização ao longo de sua trajetória, que inverteu o perfil das assistentes sociais, assim como promoveu transformações extremas na base teórico-prática da profissão, o Serviço Social nunca deixou o posto de profissão feminina, reiterado tanto pelas trabalhadoras, quanto pelas usuárias dos serviços desempenhados. É assim que conseguimos historicizar a experiência Ilda, por exemplo, nos anos em que atuou no Centro Educacional São Lucas:

“Uma das frases que eu aprendi estando ali foi ‘pai não tem filho preso, não tem filho pobre’. Só pai de jogador, pai de artista. Pai de gente famosa. Quem é que labuta pra tá na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, é a mulher. É a mãe, é a vó, é a irmã, é a companheira, entendeu?”

Ao estudarmos a história das políticas de assistência, principalmente às infâncias, é inevitável não nos esbarrarmos na história da *saída* das mulheres do lar para a esfera pública. No entanto, seja na vida privada dos lares, seja no espaço público enquanto profissional, o foco no doméstico, na família, nas crianças, se mantém recaindo predominantemente sobre as mulheres. A assistência social, nesse sentido, consolidou-se como a face feminina do Estado, na medida em que desempenha na esfera pública a mesma ordem de responsabilidade que as mulheres são socializadas a fazer no privado: o amparo, o cuidado, o trato com a família, com os filhos, com os idosos. Nesse mesmo sentido, assim como as mulheres sofrem violência simbólicas e físicas no privado, ao adentrarem na esfera pública acabam suscetíveis a passar, igualmente, por violações vindas dos homens com quem compartilham os espaços. Nomeadamente, trata-se de casos de assédios no trabalho (MACKINNON, 1979). Na memória da psicóloga Nina, alguns destes aspectos se tornam visíveis:

“Eu sofria violência cotidiana pelos assédios morais, sofria né... sofria violências no sentido de bateção de boca, tem várias situações, assim. Uma delas, por exemplo, eu liguei pra ala porque eu precisava atender o adolescente Fulano de Tal, aí um agente falava assim ‘ó o agente tal falou que tu é uma filha da puta, uma desgraçada, uma não sei o que’ eu: ‘quê?’ aí eu chamava o agente e falava ‘qual que é a tua cara’ e não o que, e aí vinha ele assim ‘não, eu nunca falei isso, ele tá me botando contra ti’... então tinha uma situação muito complicada de relacionamento, e tinha muita violência contra nós mulheres, tinha uma violência de gênero, né. Eram as mulheres técnicas que faziam o papel de garantidoras de direito e os homens descendo a violência e o poder da chave de trancafiar e a gente só tinha... como eu te disse, a nossa arma era a lei. A gente tinha a lei na ponta da nossa língua.”

Os monitores³⁶, por outro lado, excedem para a esfera pública o poder da dominação, aproximando-se do arquétipo do “patriarca/pai” atrelado ao bojo do ideal de família nuclear burguesa. São aqueles que detêm o controle da chave que autoriza as entradas e saídas, mediando a circulação. Levam para o ambiente de trabalho o controle do corpo que exerce também no ambiente doméstico, utilizando das diferentes roupagens da violência para controlar os espaços. Não são coincidentes nem especificidades do Centro Educacional São Lucas os embates entre o trabalho das técnicas e o dos monitores no cotidiano da socioeducação. Trata-se, justamente, da estruturação do universo trabalhista a partir da segregação biologizante entre os trabalhos considerados femininos e masculinos, conforme destrinchado pela filósofa Helena Hirata (2007) em seus estudos. Em sua memória, a psicóloga Nina aciona essas dimensões dos “papéis sexuais” dentro da unidade. De um lado, as técnicas como “garantidoras de direitos”, portando como arma “as leis”; do outro, os monitores como aqueles que com o poder de “trancafiar”, tendo como arma as violências e, em um caso específico no interior da unidade, a própria arma letal. Nas memórias do pedagogo Nico, havia duas equipes na unidade: a equipe dos monitores e a equipe técnica. Para ele, as duas equipes eram como água e vinho:

“Era água, literalmente água e vinho. E aí, de certa forma, os monitores e aí eu os entendo hoje, um outro ponto de vista, né, olhando de uma outra situação eu os entendo, naquele momento era mais difícil, e de certa forma você fazia uma dicotomia muito simples: ‘ah, os monitores são os ruins, a equipe técnica são os bons’. E os adolescentes tinham essa visão. E eu te digo, isso era muito ruim pra eles e era ruim pra todo mundo, isso não ajudava ninguém essa situação. E por fim, aí eu digo assim, ó, porque que tem os bons e os ruins... os monitores era quem trancava, quem fazia o trabalho deles, era quem fechava o cadeado, quem, de certa forma, impunha a disciplina na risca, era quem impunha a medida. E a equipe técnica, de certa forma, era quem proporcionava as oportunidades de lazer, de cultura, de contato com a família, enfim, de acolhimento. E aí é muito certo que assim, ninguém fazia isso porque era bonzinho. É porque é o trabalho, né. Então o trabalho dos assistentes sociais, um deles que eu lembro, era o contato familiar. Então à medida que o adolescente tava sendo atendimento pela assistente social, pela psicóloga, era o momento que ele conseguia ligar pra família, então pra ele era muito aprazível o atendimento com a psicóloga, ele ia ter um momento que, digamos que ele saía daquela estrutura insalubre de dentro e ia pra um espaço, e acho que o próprio espaço já ajudava, e ia conversar com uma pessoa que ia trata-lo com respeito, com educação, que ia conversar com a

³⁶ Apesar da presença de mulheres monitoras na unidade, elas ficavam responsáveis pela ala feminina. No geral, as experiências narradas referem-se aos monitores homens, e é a eles a quem me refiro daqui em diante. O único momento nas entrevistas em que as monitoras foram citadas foi em uma fala de Nico, na qual o pedagogo menciona que na ala feminina não havia agressões por parte das monitoras.

família. Ainda a equipe técnica fazia os contatos com o judiciário, fazia os contatos às vezes com os advogados, às vezes esse adolescente estava precisando de roupa, de algum objeto, enfim. E a equipe técnica era quem intermediava essas possibilidades. E aí pra eles era essa dicotomia, era ‘a equipe técnica são os bons, os monitores são os ruins’. E aí é uma dicotomia muito simples e, de fato, não é isso né, é que são trabalhos muito distintos, mas a leitura que se fazia era essa. Internamente também, a gente acabava refazendo isso. De certa forma a equipe técnica achava que os monitores eram os mauzinhos e os monitores achavam que a equipe técnica eram os bonzinhos. E aí a gente não se entendia como deveria acontecer, nosso fluxo de trabalho não ia na mesma direção – às vezes, em situações opostas.”

Os termos “bonzinhos” e “mauzinhos” evocados por Nico para transformar em linguagem o experienciado no Centro Educacional São Lucas remete à moralidade tradicionalmente associada ao feminino e ao masculino. Ao analisarmos a gênese caritativa e filantrópica que intermediou o surgimento do serviço social enquanto profissão e, em certa medida, as políticas de assistência, o termo “bonzinho” para referir-se aos profissionais da área preenche-se de sentido. Afinal, como visto com Michelle Perrot, foi a assistência aos mais necessitados que por muito tempo possibilitou o *sair* das mulheres para o espaço público – ainda que em um limitado, “abençoado”, itinerário – o que, em uma análise histórica, gerou um acúmulo de saber social posteriormente institucionalizado em profissão especializada. No Brasil, quando assim ocorreu, a calma, simplicidade, a idoneidade e o bom-humor (características “boas”) eram pré-requisitos para a matrícula na Escola de Serviço Social, como vimos anteriormente. O “bonzinho”, portanto, remete ao domínio das emoções, do cuidado, dos afetos e do serviço devoto ao próximo herdados da tradição católica.

Os monitores, por outro lado, respondem à uma outra moral. Se para entender a inserção das técnicas no mundo do trabalho interno do Centro Educacional São Lucas retomamos a história da entrada das mulheres na esfera pública, para compreendermos as interfaces do trabalho dos monitores caminharemos por duas categorias centrais: a masculinidade e o “trabalho sujo”, articulada pelo sociólogo Everett Hughes. Os monitores, atualmente chamados de agentes socioeducativos, apesar de comporem uma categoria profissional instituída em resposta às funções demandadas pela implementação do sistema socioeducativo a partir da década de 1990, já existiam nas práticas de institucionalização dos adolescentes desde muito antes. O próprio termo “monitor” aparece como uma permanência linguística de quando a unidade ainda era o Centro para Menores, assim como os vocativos “donas” e “seus” presentes no vocabulário dos

internos para se referir aos técnicos parecem vestígios daquela época. Se na divisão dos papéis sociais no âmbito privado para as mulheres ficou relegado o papel de educar (e, posteriormente, reeducar), para os homens cabia o papel de disciplinar. Não à toa, a disciplina aparece como um valor central e estético na instituição de maior valor simbólico do poder masculino: o exército. O dever de proteção, seja da família, do território ou da nação é outra característica vinculada ao papel dos homens, a partir da qual decorrem a virilidade e a violência como dimensões subjacentes da masculinidade.

Quando na passagem do século XVIII para o XIX o espetáculo dos suplícios vai se esfacelando em uma outra racionalidade punitiva e a “mecânica exemplar da punição muda as engrenagens” (FOUCAULT, 2020, p.14), as expectativas biologizantes que ordenam os homens e mulheres ajustam-se, cada qual a seu modo, às novas engrenagens. No limiar de sua crítica à justiça moderna, Foucault chama atenção para a contradição dessa nova forma de punir, que se torna cada vez menos física, com uma “certa discrição na arte de sofrer”, na medida em que se esconde em novas formas igualmente punitivas, mas revestidas de cuidado e zelo:

“E acima dessa distribuição dos papéis se realiza a negação teórica: o essencial da pena que, nós, juízes, infligimos, não creiais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’; uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal, e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores. Existe na justiça moderna e entre aqueles que a distribuem *uma vergonha de punir*, que nem sempre exclui o zelo; ela aumenta constantemente: sobre esta chaga pululam os psicólogos e o pequeno funcionário da ortopedia moral.” (FOUCAULT, 2020, p. 15. Grifos meu.)

No “exército de técnicos” que vem substituir o “*carrasco*”, as tarefas distribuíram-se de formas diferenciadas. Algumas delas com características mais estereotipadamente femininas, mais delicadas e sutis, como a psicologia e a educação, “ortopedistas moral”. Outras, por sua vez, exigiam propensões mais associadas ao masculino, como é o caso dos guardas, policiais e, principalmente, os carcerários das prisões que começaram a se formar como estruturas penais-punitivas. Uma dimensão importante a ser realçada na citação exposta acima é o modo como de um espetáculo vaidosamente exibido, o punir se torna uma *vergonha*. Tarefa vil, é encarregada a outros que não os juízes da alta classe, terceirizada aos “pequenos funcionários”. Os carcerários e guardas prisionais, justamente por serem quem “fechava o cadeado”, como se referiu Nico em sua narrativa sobre os monitores, ou “quem trancafiava”, como colocou Nina, tornaram-se a

figura mais visível dessa nova forma de punir, passando a carregar para a sociedade, de certa forma, a insígnia da punição no novo modelo de justiça.

Uma vez transformada em vergonha, em tabu, a punição e o castigo visualizável nos carcerários e guardas prisionais passam a ser o que o sociólogo Hughes Everett (1964) conceitua como “trabalho sujo” (*dirty work*). O conceito emerge do choque do autor frente ao holocausto, mas, sobretudo, de uma preocupação com a dimensão cotidiana do evento. Invés de questionar-se como foi possível o ódio racial aumentar a tal ponto, Hughes desloca questionamento do abstrato para o plano do ordinário: “how could such a *dirty work* be done among and, in a sense, by the millions of ordinary, civilized German people?” (HUGHES, 1962). Com esse questionamento, utiliza também das mesmas categorias acionadas por Nico de “boas” e “ruins” para problematizar se do ponto de vista filosófico, as “boas pessoas” que bradam orgulho de não ter participado desse “trabalho sujo”, seriam realmente boas, ao passo que aqueles que trabalharam diretamente, seriam as “pessoas ruins”. Ao colocar a reflexão nesses termos, Hughes busca desfazer essa falsa dicotomia que eleva a juízos de valores questões que são evidentemente fruto de práticas sociais. O autor se refere, assim, a trabalhos que são considerados moral, social e fisicamente *sujos*, mas, ao mesmo tempo, cumprem uma demanda social, de modo que recebem certo apoio – desde que realizado por outros, à certa distância. O trabalho sujo, assim, é um trabalho que a sociedade se envergonha, mas não abre mão. É, portanto, delegado ao outro, que carrega consigo o estigma de fazer um trabalho que apenas as pessoas verdadeiramente “más” poderiam fazer.

Quando Michel Foucault (2012) afirma que o seu objetivo com a obra *Vigiar e Punir* não era o de fazer uma história da instituição carcerária, mas sim identificar o sistema de pensamento, a racionalidade última que, na passagem do século XVIII para o XIX, pôde conceber a prisão como a melhor forma de punição. O filósofo apresenta o sistema disciplinar punitivo como o sistema de pensamento com o qual os indivíduos têm se familiarizado e incorporado em suas percepções, atividades e comportamento diários. Na sociedade panóptica, embora a punição seja considerada uma vergonha, associada às pessoas ruins/más, os agentes de segurança desempenham um papel necessário para girar as engrenagens que sustentam esse sistema de pensamento, de modo que o trabalho sujo de punir é delegado a essa categoria de profissionais. Embora essa delegação não seja exclusividade dos agentes, mobilizando todo um exército de

técnicos, são os agentes socioeducativos, prisionais e carcerários que carregam o simbolismo da punição e da disciplina, tornando-se frente aos demais, os “mauzinhos”.

A masculinidade tem sido atrelada aos cargos de “trabalho sujo” como o de agentes socioeducativos. Para Daniel Welzer-lang (2001), em referências às obras de Dejours (1994) e Molinier (1997), nesses casos, a virilidade é ressaltada como uma forma de resistir ao medo e ao nojo que inspira o trabalho sujo. Além disso, conforme aponta Hughes (1962), o modo como é executado o trabalho sujo se relaciona com a legitimidade que lhe é conferida socialmente. Embora seja um trabalho considerado vil, acaba recebendo o apoio e reforço de grupos específicos que gostariam de agir da mesma forma coercitiva com determinadas populações, mas não podem. No caso do Centro Educacional São Lucas, tal legitimidade era fornecida tanto pelas mídias, que cumpriam o papel de estigmatizar os adolescentes da instituição, quanto pelo discurso de alguns segmentos mais conservadores da sociedade, cujos posicionamentos no debate público clamavam por uma reforma na maioria penal brasileira.

Uma vez que não era o foco do estudo, não é possível discorrer sobre as práticas específicas dos monitores do Centro Educacional São Lucas. Ao conhecê-los a partir das memórias das técnicas e de Nico, não obstante, é possível termos dimensão de como operavam alguns dos mecanismos das relações de poder dentro da unidade a partir da dimensão do sexo/gênero. Essas relações não se restringiam ao embate entre as técnicas e os monitores. Até o ano de 2008, a unidade contava ainda com uma ala feminina, sendo posteriormente realocada para outro espaço. Foi no diálogo com Nico que tomei consciência do caráter misto da unidade, ainda que o número de meninas, no período dele, fosse diminuto. Nas memórias de Nico, as categorias de gênero e disciplina são acionadas de forma interligada:

“A diferença do delas é que o delas era extremamente asseado, extremamente limpo, impecável. E aí as questões de gênero aqui. Então os meninos, apesar de eles terem uma relação, digamos extremamente conflituosa, extremamente tensa com os monitores, em alguns momentos essa relação ela se flexibilizava em função das masculinidades, digamos assim. Então, alguns papos comuns, e aqui de futebol ou a própria mulher como objeto, enfim, a própria violência, mas enfim, existiam alguns momentos de uma sociabilidade mais suave entre esses personagens, né. E na ala feminina isso nunca acontecia. Ah, acho que vou voltar ainda nessa relação entre monitores e adolescentes. Por exemplo, o espaço dos garotos, apesar da arquitetura ser igual, era um ambiente sujo, descuidado. E aí numa análise superficial né, vamos dizer, coisa de menino, quarto de menino, né. Então acontecia isso. E na ala feminina não, plenamente asseado e a diferença aqui, esse asseio, de novo não é pela feminilização do espaço, é pela

dureza das penas. Então, se a menina deixasse, digamos, foi tomar banho, deixasse a roupa íntima no banheiro, ela recebia dois a três dias de quarto. Se a monitora fosse até o quarto dela e tivesse, sei lá, uma caneta fora de lugar – caneta não era porque não podia ter dentro do quarto –, mas enfim, uma peça fora do lugar, de novo, medida. Medida que eu tô falando é punição. Então era um regime de punição extremamente mais duro do que os dos garotos, com a particularidade de não haver denúncia de violência.”

A masculinidade como fator de sociabilidade que amenizava temporariamente a conflituosa relação entre os adolescentes e os monitores faz lembrar a metáfora da “casa-dos-homens” mobilizada por Daniel Walzer-lang (2001) para explicar a masculinidade como um espaço de homosociabilidades na qual os garotos aprendem o *savoir-fair* dos homens, interiorizando regras próprias e frequentemente mediado pela linguagem da violência. Nico continua:

“Então se no espaço de adolescentes e monitores tinha alguns momentos de sociabilidade, de tranquilidade, também tinha essa questão mais incisiva da violência física, de denúncia de violência física. No espaço das meninas não tinham denúncias de violência física por parte das monitoras, mas o regime disciplinar era muito, muito mais grave do que nos meninos. Por exemplo, o exemplo clássico é isso: raramente eles se cruzavam pelos corredores, mas acontecia de eles se cruzarem pelos corredores. Então quando eles se cruzavam pelos corredores, esses meninos, sei lá, eles/digamos que tem oito meninos acompanhados de dois monitores, quando eles vinham essas meninas era na hora ‘ah, gostosa, gatinha’, enfim, ficavam com esse comportamento chulo, vulgar, de certa forma vinculado à masculinidade e ali se intensificava pela falta de contato, né com o sexo oposto e aí o termo que eles diziam é ‘ah a gente tá na seca o tempo inteiro, a gente tá na seca’, então quando acontecia isso eles usavam todas essas palavras e aí não tinha nenhum, nenhuma interferência dos monitores, nenhuma repreensão nesse sentido. Por outro lado, nesse mesmo encontro, as meninas, todas elas, abaixavam a cabeça e seguiam em frente. Não é que elas não podiam falar com os meninos, elas não podiam *olhar*. Então nesse momento, nesse encontro, à medida que os meninos faziam todos os tipos de provocações possíveis, se elas olhassem, se alguém ousasse levantar a cabeça pra olhar pra um deles, medida. Dois ou três dias de quarto. Então... difícil essa relação.”

Se para a socióloga Vinuto (2020), pensar a unidade socioeducativa como uma “casa-dos-homens” é frutífero para compreender o processo de formação da sociabilidade dos agentes socioeducativos entre si, quando aplicamos a metáfora na relação entre os adolescentes, os agentes de segurança ocupam o lugar do homem que ensina as regras do universo masculino, em

especial, a violência. Mas também outras, como o assédio cometido contra as meninas que frequentavam a unidade na mesma condição de socioeducandas que eles. Nesse mesmo sentido, na memória de Nico as regras da circulação espacial no interior da instituição parecem desdobrar-se daquelas impostas às técnicas. Assim como as mulheres da equipe técnica tinham que se adequar àquele espaço que não parecia ter sido projetado pensando no sujeito público feminino, o Centro Educaional São Lucas também não parecia ser um espaço compatível com *o sujeito socioeducando feminino*, o que se explicita quando Nico narra as diferenças nas atividades pedagógicas entre eles a partir do nivelamento das relações de gênero. Duas questões são levantadas pelo pedagogo: a maior disciplina das meninas no decorrer das atividades, o que facilita o desenvolvimento de atividades pedagógicas e escolares e, ao mesmo tempo, a menor incidência de atividades para as meninas, uma vez que o baixo número de internas criava maiores empecilhos logístico do que fechar atividades considerando o número alto de adolescentes da ala masculina.

“Elas ficam muito restritas, né. Enquanto eu tenho, digamos, 60 meninos e oito meninas, então o uso da quadra, digamos, prevalece com os garotos. Isso com todos os espaços, prevalecia com eles. Elas ficavam muito restritas, assim, pouco saía da sala. De novo, falando em outras atividades, nós entramos em 2007 e o São Lucas não tinha profissionais responsáveis pelos serviços de limpeza, serviço especializado que é muito comum em órgão público, no São Lucas não tinha, e aí, nos níveis, os meninos limpavam à maneira deles, o delas era muito asseado como eu te falei. Alguns outros espaços externos como o pátio, jardins, os meninos faziam isso também... então na parte de administrativa elas eram responsáveis pela limpeza. Então as salas administrativas, gerências, a secretaria, era as meninas que faziam a limpeza também.”

Novamente, a divisão espacial e de tarefas entre as alas feminina e masculina distribuem-se de acordo com o eixo das esferas privadas/domésticas e pública que remontam aos papéis tradicionalmente associados a homens e mulheres no contrato sexual (PATEMAN, 1993). Nos estudos criminológicos, a mulher criminosa foi estudada sob diferentes perspectivas até constituir uma criminologia efetivamente feminista no bojo de sua disciplina. Das noções etiológicas que caracterizavam a mulher criminosa como uma “degenerada”, nos termos de Lombroso (1895), até a solidificação de uma criminologia crítica, a relação entre as mulheres e a criminalidade tem sido estudada principalmente a partir da percepção da participação reduzida do sexo feminino no aparato penal. Para o criminólogo Alessandro Baratta (1999), a explicação da baixa criminalização feminina residiria no controle informal que é exercido sob as mulheres, ao passo

que o sistema penal seria o controle formal direcionado sobretudo ao universo masculino, desde os operadores desse sistema, incluindo os alvos e até mesmo os criminólogos, que construíram teorias centralizadas no sujeito homem. Para o autor, no sistema de controle informal, a criminalidade só é possível de ocorrer fora daqueles papéis socialmente impostos às mulheres – o lar, a maternidade, a passividade, a domesticidade no ambiente familiar. A mulher criminosa, nessa ótica, infringiria dois sistemas a um só tempo, sendo, portanto, duplamente punida. Com ressalvas às mulheres que, mesmo cometendo um ato infracional, alinham-se em algum nível ao papel deontológico da feminilidade, para o Baratta as mulheres são tratadas mais severamente que os homens.

A perspectiva criminológica permite conectar os diferentes pontos abordados na memória de Nico sobre a ala feminina do Centro Educacional São Lucas. Minorias na unidade porque oriundas de uma condição de controle informal sobre seus comportamentos, linguagem e subjetividade que a tornam mais propensas à obediência, ao adentrarem na unidade socioeducativa a disciplina a qual eram submetidas concentrava-se no reforço daqueles papéis femininos outrora desviados: o asseio impecável do quarto, a limpeza subserviente dos ambientes administrativos, o trabalho empreendido diariamente na cozinha da unidade e a passividade mediante as violências simbólicas e verbais produzidas no encontro pelos corredores com os adolescentes da ala masculina. Justamente por romper, de certo modo, com essa disciplina, Nico diz nunca ter esquecido uma das adolescentes:

“Na ala feminina as meninas tinham um comportamento muito subserviente por conta da dureza da disciplina que era imposta sobre elas e essa adolescente era exceção. Alguns momentos ela tinha os rompantes dela, alguns momentos ela fugia desse controle. E eu lembro dessa situação assim sempre, né. Eu não vou te lembrar o motivo agora, mas eu lembro dela gritar lá de dentro da cela dela e a gente escutava lá, ela dizia: ‘Seu pedagogo, eu vou te matar. Seu pedagogo, eu vou te matar, Seu pedagogo’ (risos). E é uma situação engraçada, eu dou risada agora, é uma situação engraçada, porque o ‘eu vou te matar dela’ não tinha nenhuma conotação do ‘eu vou te matar dos meninos’. Se fosse um dos meninos gritando ‘Seu pedagogo, eu vou te matar’, provavelmente isso ia me gerar tensão, apreensão, e o dela não, era tipo... quase que uma infantilidade, né. Esse próprio grito dela, dentro daquele espaço, pensando nas estruturas, pensando a própria questão de você emitir um parecer sobre o comportamento dela, então era muita ingenuidade dela, e me marcou bastante, assim, também.

Se retomarmos a primeira lembrança trazida neste subcapítulo, na qual Iris narra quando foi trancada no nível com os adolescentes, vemos que as experiências relatadas por ambos a

assistente social e o pedagogo não apenas destoam, como também se invertem: enquanto no relato do pedagogo, ou seja, um homem, a ameaça vindo de uma garota não é suficiente para despertar preocupação, no caso de Iris, uma mulher, a ameaça vindo de um garoto é, de fato, uma possibilidade a ser concretizada, como o próprio Lima admite já ter feito com uma professora. No atendimento técnico, as questões enfrentadas por cada profissional também respondem a critérios generificados. Ao atender os adolescentes, as assistentes sociais deparavam-se, muitas vezes, com violências que as afetavam diretamente enquanto mulheres, como relata Iris:

“Eu atendi um caso de um guri que foi fazer um assalto e no assalto ele abusou sexualmente da dona da casa. Aquilo pra mim realmente foi um exercício, porque eu queria entender por que ele fez isso. É entender no sentido assim ó, entender porque o impacto dessa ação dele, do abuso sexual, o roubo em si já é uma coisa mais aceita na comunidade da criminalidade, mas o abuso sexual não é aceito. E eu como mulher, aquilo me tocou profundamente, aquilo eu tive que fazer uma, assim, um trabalho interno, porque minha vontade era de dizer ‘pelo amor de deus, tu foi roubar porque que tinha que abusar? Rouba só, mas pra que que você fez isso com a mulher?’. E foi aqui que eu me dei conta - que a gente não conseguiu fazer -, eu entendi que a gente tinha que trabalhar questão de gênero com os garotos. Que a gente precisava discutir quem é essa mulher na sociedade, porque a mulher no mundo do crime é objeto, é objeto. E aí eu comecei a dizer pra ele né, que existem outros lugares que as mulheres ocupam nessa nossa sociedade que não é só um lugar dado pela criminalidade, né. Que existe outros lugares, outras construções de ser mulher, né.”

Na experiência de Iris, chama atenção como essas questões eram manejadas de modo a tentar encaminhar uma transformação no modo como os adolescentes consumiam as produções de valores e ideologias da dominação masculina. Tentando revidar a questão provocada pelo caso do adolescente, a assistente social usava do atendimento como um espaço para trabalhar aquelas questões, tornando visível e possível ao universo dos garotos “outros lugares que as mulheres ocupam na sociedade” que não necessariamente aqueles aprendidos na homosociabilidade. As memórias de trabalho de Nico passam também por afetações no contato com os garotos. No caso dele, a naturalização da violência como linguagem de troca entre os agentes e os adolescentes, assim como entre os adolescentes entre si, é o motor da afetação:

“Estou em uma reunião no setor administrativo eu, a gerente, mais sete adolescentes e um engenheiro que estava pensando em fazer obras lá, melhorar a estrutura. Estávamos nessa reunião na área administrativa, saio da sala dessa reunião pra ir tomar água, pra ir fazer alguma coisa que eu não lembro exatamente o que era. Quando eu saio dessa sala, tinha uma porta de vidro dessas que fecham assim, um adolescente passou correndo em minha direção e atrás dele vinha um monitor correndo com uma tonfa, uma tonfa é um tipo de

cassetete. Então ele passa por mim, tem a porta, o monitor vem correndo atrás. Do jeito que eu vinha, instinto de novo, não sei se eu faria novamente isso, eu tranquei a porta na cara do monitor. O adolescente passou, eu fechei a porta na cara do monitor. O monitor devia ter quase dois metros de altura e quase 100 kg, então a minha intervenção, ali, teve pouca eficácia, ele consegue arrancar a porta de mim e continua correndo atrás do menino. Acho que isso é importante ressaltar: nesse momento tinha mais monitores, tinha policial militar, eu vou dizer que tinha seis ou sete pessoas observando aquela cena, ninguém, ninguém tomou nenhuma atitude de interferir, de falar se quer alguma coisa, ninguém. As pessoas ficam observando, quando eu não consigo mais segurar a porta ele rompe aquilo e me atropela, continua correndo atrás do garoto na área administrativa, as portas pro nível tão fechada e ele consegue alcançar esse garoto. Quando ele consegue alcançar esse garoto, ele desfere vários golpes de cassetete sobre o garoto e desfere esse golpe, vira uma barulheira enorme dentro da área administrativa e os garotos que tavam na reunião eles escutam isso. E aí eles saem da reunião, e a gente tem o jardim de inverno na área administrativa com essas pedras de jardim, sabe? Pedra de rio? Cada pedra daquela devia ter mais ou menos um quilo, então os garotos – ele já tinha agredido o adolescente – os garotos saem, cada um pega uma pedra daquela e daí vira uma situação de agressão – ele vira vítima – ele fica em um canto, esse monitor, e sete ou oito garotos com pedras nas mãos pra jogar nele. E aí eu lembro que eu, a gerente e o engenheiro que nunca tinha ido ali e outras pessoas, nós nos colocamos na frente desses garotos. Eu lembro muito bem de eu segurando a mão do garoto e falando ‘calma, calma, calma’, a gente tentando tranquilizar a situação, para o monitor não ser apedrejado naquele momento. E a gente consegue talvez isso por um minuto, mais ou menos, mas chegou um minuto que quando o primeiro atira a pedra vira um efeito cascata, todos os outros atiram pedra, o monitor consegue abrir uma porta, ele sai correndo e vai para o nível.”

Na experiência narrada por Nico, chama atenção em um primeiro momento a inércia de quem observava a situação. O contraste entre o impulso ousado do pedagogo de fechar a porta “na cara” do agente de segurança e a não-ação da polícia militar inspira a antidisciplina a qual Michel de Certeau se refere ao voltar-se para as ações cotidianas. A ação de Nico no intuito de proteger o adolescente de uma agressão, sem ao menos ter conhecimento do desfecho da história ou preparo técnico para intervir fisicamente, indica a interiorização dos valores da proteção integral que mediava sua atuação profissional. A mesma antidisciplina pode ser observada na resolução encaminhada por Iris do conflito entre a afetação que o caso de estupro gerava nela enquanto mulher e a prática transformativa da profissão. Há, no relato de Nico, uma outra dimensão, preciosa para a compreensão da complexidade das redes de poder operadas no interior do Centro Educacional São Lucas: a antidisciplina dos adolescentes em não aceitar passivamente a violência deflagrada contra eles. Ao despertar a ira dos outros adolescentes, o monitor “vira

vítima” e as relações de poder, momentaneamente, se inverte. A mesma observação é feita pelo pesquisador da área da Psicologia, Lourenço (2010), em sua tese sobre o sistema prisional:

“Podemos dizer que os dispositivos de controle e de vigilância disciplinar da população encarcerada utilizadas pelos profissionais que trabalham com ela, geralmente se voltam contra eles próprios, que acabam por se tornarem cativos, também eles, de verdadeiras armadilhas existentes no sistema penitenciário como um todo, esplendidamente burocratizado e incongruente em si mesmo” (LOURENÇO, 2010, p. 44)

Se assim como propõe Vinuto (2020) assumirmos a unidade de internação socioeducativa como uma “casa-dos-homens” em referência à metáfora de Welzer-Lang sobre a sociabilidade masculina, enxergamos que a violência como *savoir-faire* do homem era uma lição aprendida e colocado em prática contra os próprios agentes no cotidiano profissional. Eis aí uma outra contradição: ao mesmo tempo em que o motim de jogar pedras no monitor pode ser visto como uma antidisdisciplina em relação ao sistema penal punitivo formal, trata-se de uma adequação ao controle social informal, se aceitarmos a terminologia de Baratta (1999), no qual a dominação masculina exige a violência e virilidade como valores internalizados e disciplinadamente seguidos pela parcela masculina da população para manter o sistema funcionando.

No movimentar dessas contradições, o trabalho dos técnicos e, consequentemente, todo o atendimento socioassistencial prestado a esses adolescentes eram atravessados pelas relações de gênero de forma multifacetada. Havia, contudo, uma outra relação de poder que perpassava a dinâmica institucional do Centro Educacional São Lucas: a relação entre a gerência e a equipe técnica e adolescentes. Como vimos no capítulo anterior, a nova equipe técnica da instituição contratada pelo concurso público de 2006 chegou conjuntamente à pedagoga - cuja identidade será preservada - indicada para ocupar a gerência dessa nova fase da instituição. Para nos referirmos à gerente, utilizaremos a inicial fictícia “P.” A indicação respaldava-se no trabalho desempenhado pela pedagoga em outros projetos associados ao Instituto Padre Vilson Ghro, mais especificamente no Centro Cultural Escarava Anastácia. Entidade criada em 1994 para atender grupos de moradores do Monte Serrat, o Centro Cultural promovia uma série de trabalhos com a população mais vulnerável, inclusive a casa de semiliberdade Frutos do Aroeira. Apesar de sua trajetória com a assistência infantojuvenil, na memória de Iris, a gestão de P. foi marcada por um conjunto de problemas ao longo dos meses:

“No início assim quando eu entrei, ela também ela vinha assim com uma legitimidade muito grande desse movimento de comunidade junto com o padre Vilson, com frutos do aroeira, sabe, vinha já. Então no início foi muito bom, muito bom. Mas assim ó, esse início não durou uns oito meses, porque começou a dar choque em muitas questões, né. Um dos choques foi que ela usava muito o coração e não usava a razão, então isso prejudicava o trabalho técnico, atrapalhava as interações técnicas. Ela começou eleger alguns adolescentes como queridos e outros como demônios. Ela começou, do meu ponto de vista, ela foi perdendo o equilíbrio no trabalhar lá, porque realmente pra se manter trabalhando lá não é fácil, né. Tanto que ela começou trabalhar no sábado, no domingo, porque como lá como funciona o tempo inteiro né, e ela era gestora. Ela trouxe a vida particular pra dentro do Case. Ela começou a misturar o pessoal com o trabalho, o público com o privado. E isso é uma característica minha muito, muito forte assim, a tendência e a busca de não misturar o que é teu, pessoal, com o teu trabalho público. Então não deu uns oito meses nós já começamos. Ela não pactuava com violações de direitos, assim, com violências, ela não pactuava com isso, mas ela – do meu ponto de vista –, ela começou a se perder muito em relação ao trabalho técnico, à política pública, qual é a lógica, o objetivo da política pública. Virou uma coisa de caridade, virou uma coisa muito esquisita. E aí a gente começou a ter tensões.”

Novamente, o binômio público e privado é acionado na experiência da técnica. Apesar de opor-se às violências que ocorriam na instituição, que foi unânime a todos os interlocutores, P. é lembrada como uma profissional que não obstante às boas intenções, tinha pouco domínio de gestão de políticas públicas. Dentre os temas mobilizados nas entrevistas, as memórias sobre a gerência de P. foi um dos que gerou maior ponto de congruência nas narrativas do conjunto das fontes. Em um sentido semelhante ao de Iris, o pedagogo Nico relembra os “amadorismos” da gerência da unidade:

“Era muito interessante, porque a P. é uma pessoa extremamente voluntariosa, extremamente bem-intencionada, mas extremamente amadora também. Ela era uma diretora de escola. Então a experiência prévia dela também, era a mesma minha, era uma experiência escolar. E ela não foi nomeada para gerenciar uma escola. Era uma instituição muito mais complexa. E aí com todo esse voluntarismo, mesmo com toda essa boa vontade, essa boa intenção, as coisas não funcionavam, justamente por conta desse amadorismo. Te dar um exemplo do que eu me refiro a amadorismo, o que é. Em regra, as fugas aconteciam de final de semana, e fugas em massa, assim. ‘Ah, hoje fugiu três adolescentes’. A gente chegava na segunda-feira teve uma fuga de três adolescentes. Qual que era providência? Eu imaginava algo mais complexo, enfim, pensando na segurança desses adolescentes, pensando na instituição, pensando na problemática judiciária que se envolvia, enfim, eu imaginava que as providências deveriam ser em outro pé. Que que acontecia de fato. A secretaria do São Lucas fazia um ofício, comunicando a Secretaria de Justiça e Cidadania da fuga, algo muito protocolado. ‘Ah, aconteceu isso...’ e o extremo do amadorismo era isso: eu lembro da P. falando assim ‘tem algum monitor aí que sabe fazer parede? tem

algum monitor aí que já trabalhou como pedreiro?’, ‘ah, eu’, ‘ah, então pega uns tijolos e um cimento vai lá e tapa aquele buraco’. Era isso...Então, o amadorismo que eu digo era nesse sentido. Não tinha providência no sentido de ‘tá, aconteceu, vamos entender por que que aconteceu? Vamos comunicar o judiciário? Enfim, que outras instâncias se comunicam? Que outras providências são possíveis?’ Não. Se limitava a isso: o nível do amadorismo é isso. Por exemplo, não se tinha uma empresa, ou quando se fala de segurança, essa tão dita segurança que se fala dos centros de internação, ela se limitava a tijolo e cimento, algo muito precário. E aí eu não tô aqui falando no sentido de ‘ah, devia reforçar aquela segurança’, mas como a segurança era tão discutida, pensava, cara, todos os dias a mídia falava daquelas fugas e era um problema crescente que vai desencadear lá em 2010 com a demolição, e as providências que se tomavam eram essas ‘ah, alguém pega o cimento vai lá e fecha’. E na outra segunda-feira acontecia de novo e perguntava ‘o fulano que é pedreiro tá aí hoje? Não? Então amanhã quando ele chegar a gente fecha o buraco’. Era nesse nível”.

O conceito de “amadorismo” levantado pelo pedagogo mostrou-se uma categoria analítica útil para se pensar os “modos de fazer” informais pelos quais a instituição se movia. Nico, na sua visão de novato adentrando naquele espaço, narra o estranhamento perante o modo simplista e pouco planejado como eram resolvidas as questões, o que diferia das expectativas que tinha de uma órgão tão fortemente calcado na lógica da segurança. De forma semelhante ao modo como os agentes socioeducativos desempenhavam também a função de pedreiro, Ilda narra o desvio de função como uma prática institucional frequente:

“Naquele momento no São Lucas tinha muito desvio de função, tá. E tudo isso consentido. Então por exemplo, depois que o São Lucas fechou, foi interditado, é que a gente vinha saber das coisas e ficava assim ‘meu deus, como?’. Tipo, o dentista, tá, que a gente tinha, um cara bem bacana, mas ele na verdade era agente prisional. E que como ele tinha, eu não sei se antes de ele ser agente prisional ou se durante o tempo de agente prisional ele fez o curso de odonto, eu não sei, ele era o dentista. O professor de educação física era, na verdade, um administrativo. Ele fez concurso pro administrativo. Chegou lá, disse que tinha um curso de educação e física a gerência pegou e disse ‘então tu vai ser o professor de educação física’”.

Embora o desvio de funções não chegasse a acontecer com a equipe técnica, as assistentes sociais e psicóloga relataram situações de tensionamento com a gerência, nas quais sentiam-se sem poder de ação. De acordo com elas, a gerente tinha uma postura autoritária que tentava interferir nas decisões técnicas. Para Ilda, P. tinha uma lógica de “fazer o negócio funcionar, funcionar às avessas, mas funcionar”, o que acabava se chocando com a autonomia da equipe técnica. A assistente social Lana rememora uma caso particularmente frustrante nesse sentido, em

uma ocasião na qual a família de um dos adolescentes havia conseguido uma entrevista de emprego para ele:

“Eu lembro que a gente às vezes conseguia fazer uns trabalhos legais assim com o adolescente junto com a família e daí quando a gente percebia, daí precisava de um apoio da gestão e tudo mais, eles não apoiavam porque se usava muito moeda de troca a questão de tipo ‘ah, faz o que eu quero e o que eu tô falando, o que eu tô mandando, que eu consigo a tua liberação’, sabe? Então existia muita moeda de troca assim, por parte da gestão, daí o trabalho que a gente desempenhava parecia assim que não funcionava, porque a gente era meio que marionete. Eu lembro de uma vez que a família conseguiu uma entrevista de emprego, isso foi algo que me marcou muito, assim, como profissional, porque a gente tá auxiliando, tá proporcionando e na época a família conseguiu uma oportunidade de emprego. Era um adolescente extremamente tranquilo assim, o ato dele era grave, mas ele tava a fim de uma mudança na vida dele. Daí com a família tudo, consegui que ele fosse pra entrevista de emprego, ele foi admitido e era pra uma rede de mercados. Daí no mesmo dia eu consegui né, aproveitei que a gente tava na rua com o adolescente, consegui falar com o promotor, o promotor era bem duro assim, bem endurecido, mas ele viu ali situação, falou que seu parecer ia ser favorável tudo, quando chegou no juiz, o juiz foi lá e negou e... foi muito frustrante assim, porque todo trabalho assim né... e depois a gente foi saber que na verdade teve interferências externas, assim, teve interferência da gestão, pra falar que não, que não era pra acontecer aquilo, sabe? Então isso me marcou muito assim, principalmente esse trabalho com esse adolescente assim porque ele foi bem mais evoluído que eu assim, na época eu fiquei extremamente irritada, eu briguei com a gerência, eu tive um posicionamento bem explosivo assim, porque eu não queria acreditar que o adolescente não ia conseguir trabalhar porque não foi a gerente que conseguiu aquilo pra ele, foi a profissional que sabe, juntou ali com a família, o apoio junto com o guri, o guri foi bem evoluído ele falou assim ‘não, dona, não foi dessa vez, mas daqui a algum tempo eu saio, vai dar tudo certo’.

Em uma outra ocasião, Ilda narra uma situação que diz “não se conformar” até hoje. Trata-se de um momento em que ela precisou da gerente para auxiliar um adolescente que passava mal e a gerente não respondia:

“Uma outra experiência foi um garoto que ele tinha claustrofobia. Ele tinha problemas psiquiátricos, ele era de Brusque e aí um dia ele foi pra atendimento porque os agentes trouxeram porque ele estava se passando lá no nível e trouxeram pra minha sala, eu nem tinha chamado, trouxeram. E aí assim ó, o enfermeiro estava lá, a gente chamou o Samu – que é um horror, tá, é um horror, chamar o Samu lá no São Lucas eles sempre acham que a gente tá fantasiando -, eles queriam que houvesse detalhes, aí eu passei pro enfermeiro, eu digo ‘explica pra ele a condição que ele tá’. Ele se tremia, ele se babava, ele se deitou lá no chão da minha sala, eu realmente sou assistente social, eu não sabia os sintomas que ele estava tendo, eu ligava pro celular da gerência e desligava. Ela disse que era proibido, hoje, se fosse hoje, eu ia tirar sim o guri da instituição, ia botar num carro qualquer e levar numa emergência. Mas na época, assim, era recém-chegada, não sabia como funcionava, e estava proibido tirar qualquer

adolescente da unidade sem a autorização dela que era gerente. E eu liguei, liguei, liguei, liguei, o celular estava fora de área, desligava e tal. Ela estava no shopping com cinco outros adolescentes assistindo filme.”

Tanto na memória de Lana, quanto na de Ilda, o interesse público de ações articuladas para a garantia da proteção integral dos adolescentes, seja por meio da profissionalização, seja pelo acesso à saúde física e mental, foi impedido ou secundarizado em detrimento de interesses privados ao poder da gerência. No primeiro caso, Lana cita a utilização de “moedas de troca” como uma prática institucional, ao passo que no caso de Iris havia uma relação de pessoalismo em que alguns adolescentes estavam em patamares de prioridade para a gerência em relação aos outros. Características da administração pública do século XIX, em todas as experiências narradas aqui destacadas aparecem elementos na relação com a gerência que podem ser explicados como uma camada de longa duração na qual continuam as reverberações do patrimonialismo na cultura política brasileira no tempo presente.

No momento histórico no qual se localiza as experiências descritas acima, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993) já possuía mais de uma década, o que movimentou a produção de uma série de estudos acadêmicos voltados para análise da assistência social pós a implementação da lei. Estudos como de Yazbek (2004) e Sposati (2005) são diretos em afirmar a permanência de uma cultura do assistencialismo em coexistência com incipientes práticas interventivas na esfera da assistência social enquanto um direito social efetivamente. Para Yazbek (2004, p.19), não haveria sido desenvolvido nos parâmetros públicos no reconhecimento dos direitos, o que levava a uma assistência perpassada por “concepções e práticas assistencialistas, clientelistas, ‘primeiro-damistas’ e patrimonialistas”. É nesse sentido que podemos, então, historicizar o “amadorismo” do Centro Educacional São Lucas: ainda que amparada por legislações democráticas, as instituições que despenhavam a assistência social continuavam suscetíveis a práticas institucionais onde o público e o privado se misturavam; onde o critério da universalidade era substituído por práticas de seletividade e tratamento diferenciado; por assistências sendo utilizadas como moedas de trocas ou formas de angariar votos.

Nesse cenário, os próprios técnicos, nos meses em que tentavam assimilar como funcionava a instituição, relembram ações que fizeram e que, no movimento intertemporal da memória, julgam amadoras e inapropriadas para uma instituição pública. Uma delas eram as atividades externas a instituição. Apesar de serem atividades previstas legalmente, a ausência de comunicação ao judiciário poderia abrir brecha para uma série de violações, de modo que o

pedido de saída deveria ser formalizado para o juiz. Aos poucos, tanto a equipe técnica foi aprendendo a linguagem institucional e aprimorando as ferramentas legais para a elaboração de um trabalho mais alinhado às diretrizes socioeducativas e da proteção integral do ponto de vista jurídico e da política pública, na tentativa de substituir os amadorismos por uma “profissionalização” das práticas institucionais. Quanto mais entendiam os mecanismos e engrenagens institucionais, contudo, mais perto chegavam da inadiável conclusão: o Centro Educacional São Lucas agonizava em seus últimos suspiros!

2.3 “Nos últimos suspiros de agonia da instituição”: a interdição e demolição do Centro Educacional São Lucas

“A gente foi se fortalecendo enquanto equipe técnica. Eu até arriscaria dizer que antes essa visibilidade de equipe técnica não era tão forte. Quanto mais foi aumentando os problemas, mais a gente viu a necessidade de sobrevivência nossa enquanto técnica, a gente tinha que se unir e fazer o nosso papel e... e assim, ressaltar também que eu cheguei nos últimos suspiros de agonia daquela instituição. Eu cheguei em 05 de outubro de 2009, a instituição foi interditada em 17 de dezembro de 2010, né. Então eu já cheguei nos suspiros finais.”

Em continuidade ao tópico que discutíamos no subcapítulo anterior, Ilda relata a união e fortalecimento da equipe técnica como consequência do agravamento dos problemas enfrentados no interior da instituição. Ao relatar que chegara pouco menos de um ano antes da interdição da unidade, “nos últimos suspiros de agonia da instituição”, a assistente social anuncia o processo de fechamento do Centro Educacional São Lucas como uma peça fundamental para o entendimento da experiência vivida. O *fim* da unidade como ponto de *início* das narrativas foi comum a quase todos os interlocutores da pesquisa, o que indica o fechamento como um acontecimento que não pode ser negligenciado na análise. Com exceção de Nico, que se desligou da instituição antes da interdição, o processo de interdição judicial e posterior demolição do prédio foi a roldana que conecta os fios do passado ao presente nas narrativas das interlocutoras. É a partir da história do fim da instituição que se inicia o movimento da memória, permitindo o acesso às demais experiências atreladas ao tempo na unidade. Até mesmo Nico, que já se encontrava em uma outra

instituição, realizando outras funções que nada tinham a ver com a socioeducação, conta como cultivou o hábito de ler as notícias referentes ao Centro Educacional São Lucas, acompanhando o processo do fim da unidade à distância, como se uma parte dele ainda estivesse ali. Para ele, alguns dos traumas relacionados à sua experiência na unidade demoraram para serem digeridos e continuam sendo revisitados – agora, com um olhar mais acadêmico. Nesse subcapítulo, analisaremos a interdição e demolição do Centro Educacional São Lucas a partir de um aparente antagonismo: de um lado, o sucesso da interdição, do outro, seu fracasso. Fracasso e sucesso, aqui, não são entendidos como oposições, mas sim contradições que coexistem nas diferentes temporalidades de um mesmo tempo estratificado. De um lado, analisaremos a rede de antidisciplinas que possibilitou a interdição; do outro, as permanências refletidas na construção de uma nova instituição, sendo esta última reflexão mediada pelo papel simbólico desempenhado pela demolição.

Se no primeiro subcapítulo foram registradas algumas das práticas profissionais desempenhadas pelos técnicos na instituição e, no subcapítulo posterior, foram discutidas as relações de poder que conformavam as práticas institucionais para além das práticas laborais das técnicas, é aqui que iremos analisar como esse jogo de forças levou ao fechamento do Centro Educacional São Lucas em 17 de dezembro de 2010. Até aqui, as narrativas das memórias e experiências dos técnicos ajudaram a conhecer um pouco sobre os “São Lucas” e as práticas que eram desempenhadas no seu interior. Conseguimos entender, de um outro olhar mais cotidiano que ultrapassa os limites do imaginário social sobre a socioeducação, a unidade como um espaço marcado pela violência, física e simbólica, pela masculinidade dominante, pela desvalorização profissional da equipe técnica, pelas condições materiais precárias e as relações informais e amadoras que organizavam as práticas institucionais. Mais do que tornar visível essas experiências, conseguimos analisar do ponto de vista histórico e sociológico alguns dos mecanismos que constituem aquelas experiências e sujeitos, como as relações de gênero e de trabalho, a origem das diferentes profissões e os papéis esperados de cada um. Desconstruindo, assim, uma suposta dicotomia maniqueísta entre os profissionais do Centro Educacional São Lucas, complexificando o cenário.

Nesse cenário, pudemos perceber, nas nuances do cotidiano, formas diferentes e historicamente contextualizadas de consumir a produção penal-punitiva. Destaca-se o papel da

equipe técnica, que vindo de uma formação profissional teórico-prática crítica, não conseguiu naturalizar e acostumar-se ao ambiente. Nico, Nina, Iris e Ilda têm nas suas memórias sobre o Centro Educacional São Lucas uma espécie de choque inicial nos primeiros dias na instituição. De formas diferentes, na ruptura entre a expectativa e a realidade do novo emprego para o qual haviam sido convocados, os interlocutores relatam um desconforto quase físico ao entrarem na unidade. Para Iris, “aquilo cheirava mal”:

“Eu entro no São Lucas, eu vejo aquelas coisas, aquelas paredes, aqueles prédio, na hora, aquilo já me dizia que não podia ser daquela forma. Só que eu não sabia o porquê que não podia ser daquela forma, porque eu não tinha conhecimento, né, do que acontecia lá dentro. Mas aquilo cheirava mal, não era só um cheiro mesmo - porque aquilo fedia também, né, o local fedia literalmente. Mas aquilo cheirava muito mal, as pessoas, a maneira como as coisas eram levadas, aquilo me dava um desconforto, mas eu ainda não conseguia identificar bem o que me causava desconforto.”

Destacamos a experiência de Iris por ela conter um aspecto importante para a discussão a ser conduzida: a passagem da *invisibilidade* para a *visibilidade* da punição. Ao longo da entrevista, Iris conta como já tinha certo histórico profissional com populações mais vulneráveis – até por isso, fora escolhida para ser a coordenadora da equipe naquele momento. Ainda assim, não estava preparada para o que se sucedia no Centro Educacional São Lucas. O choque ao adentrar na unidade socioeducativa foi presente em todos os entrevistados, dos mais aos menos experientes. Não se tratava de uma incompetência. Nas mudanças nas formas de castigar e punir ao longos dos séculos, a violência foi do polo do visível, admirável, do espetacular, para o escondido, vergonhoso, desconfortável. A passagem do suplício para a prisão: essa é, para Foucault, a mais marcada diferença nos modos de punir que reconfiguram a justiça partir do século XVIII, multiplicando-se em outras formas, mais silenciosas e discretas de castigar. As instituições punitivas, como as prisões e as casas de internação de crianças e adolescentes, nesse sentido, nascem também do desejo de ocultar do público os mecanismos de punição: já não é desejável, na sociedade disciplinar, que a aplicação das penas seja visível à toda população; do contrário, se torna a parte mais furtiva do processo penal. De acordo com Foucault (2020), a prisão seria o lugar mais sombrio do sistema de justiça:

“A prisão, essa região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar

em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber” (2020, p. 250)

As prisões passam, então, a serem estruturadas de forma a preservar-se de exposições. É assim que para a historiadora Myrian Sepúlveda (2015), instala-se uma série de condições contraditórias nas instituições carcerárias: se por um lado não é desejável que as instituições de cárcere estejam nos espaços urbanos, por estarem muito expostas e facilitarem o contato com o público, por outro, ao serem colocadas afastadas, dificultam o controle. Se de um lado as construções carcerárias são cada vez maiores, tendo em vista o alto custo da proposta de isolamento, por outro lado, esse “gigantismo” torna inoperante o sistema.

São com essas contradições, não publicamente divulgadas, que os técnicos se deparam em suas primeiras semanas de trabalho. Mesmo aqueles que, como Iris e Nico, tinham como repertório uma imagem semelhante às FEBEM de São Paulo, ainda sim a realidade do Centro Educacional São Lucas parecia pior do que o esperado. Efeito direto da racionalidade penal-punitiva da sociedade disciplinar, a invisibilidade das prisões é proposital. Como efeito, de acordo com Sepúlveda (2015, p.487), “o cotidiano das prisões rompe com os imaginários que estão presentes entre aqueles que estão fora dos presídios”. Nesse mesmo sentido, o cotidiano do São Lucas não era visível para os nossos interlocutores até que estes entrassem na unidade. Uma vez imersos naquele espaço, as ocultas tecnologias de punição foram, pouco a pouco, desobscurecendo. O choque relatado nas entrevistas era, justamente, o *desvelar* dos mecanismos e dispositivos de punição que, do lado de fora, não tinham acesso. Assim como posto nas discussões sobre o “trabalho sujo”, no tópico anterior, para Sepúlveda (2015, p. 487) as prisões carregam em seu cotidiano invisível ao exterior os profundos valores e modos de existência da sociedade com as quais ela não quer lidar diretamente.

Continuamos com a historiadora quando ela aponta que, se o cotidiano carcerário evidencia os mecanismos e os valores punitivos, tornando-os visíveis, escancara-se, na mesma medida, o fato de que esses regimes carcerários não geram efeitos absolutos: haveria sempre resistências e expressões. Embora a historiadora esteja se referindo aos momentos cotidianos descontraídos de sociabilidades entre presos e agentes de segurança, a análise é útil para pensarmos a inserção dos técnicos naquele cotidiano, no interior do qual também geravam resistências. O choque com a punição desnudada em seus cotidianos de trabalho, ao longo dos meses, transmutou-se em organização e conhecimento institucional suficientes para a elaboração

de táticas que desviavam da função latente de seus cargos de punir silenciosamente. Os “amadorismos” citados no subcapítulo anterior começaram a serem contestados e, as ilegalidades detectadas, formalmente denunciadas à juíza e promotora pública. Ampliaram-se os saberes que auxiliavam a interpretar melhor a instituição, as ilegalidades e os procedimentos cabíveis. A comunicação com os adolescentes e suas famílias já não escondiam as contradições próprias do sistema socioeducativo: nos atendimentos, ambos recebiam orientações das assistentes sociais e psicóloga sobre como agir frente às violações. Violências físicas eram encaminhadas para os exames de corpo e delito e, nos casos relatados por Nico, enfrentadas com a intervenção imediata. As tendências assistencialistas nas condutas da gerência eram rebatidas com conhecimento técnico e com as leis.

Com pouca coisa efetiva para se fazer no interior da unidade, as técnicas começaram a recorrer a atores sociais exteriores à unidade. Além da juíza, promotores e advogados, começaram a incomodar aqueles que se identificam com os valores punitivo-disciplinares imputados nas práticas institucionais do Centro Educacional São Lucas. Entre ameaças e apoio, começaram a ficar conhecidas e serem vistas. Reuniam-se, na unidade, para discutir as condições e práticas institucionais. Na narrativa de Nina, quanto mais entendiam da instituição, contudo, mais chegavam a uma mesma conclusão:

“Se reunia todo mundo numa sala, ou na minha sala, ou na sala da colega do lado, assim, e a gente tentava fazer nossas reuniões, né. Mais no final, todas as reuniões eram baseadas em tentar fechar o São Lucas, porque a gente queria era isso, assim, era assim ‘ó já deu, já desgastou, não tem mais o que fazer, essa estrutura tá horrível, a gente tá em condições péssimas de trabalho, os adolescentes estão em lugares horrorosos, nem um canil de cachorro fica assim... era horrível”

O fechamento do Centro Educacional São Lucas como a última solução possível, além do forte apelo às condições insalubres da unidade, que afetava tanto os adolescentes quanto os técnicos, simboliza o derradeiro entendimento da racionalidade prisional, na qual as contradições e o aparente fracasso são, na verdade, o seu sucesso absoluto, como veremos no capítulo seguinte. O que cabe termos em vista, por hora, é a movimentação cotidiana da equipe técnica entre legislações, documentos, telefonemas, reuniões e encontros com os mais diferentes atores sociais que possibilitou ao estabelecimento de uma rede de apoio no interior do sistema socioeducativo e de justiça que, articulada, viabilizou a interdição do Centro Educacional São

Lucas em dezembro de 2010. A assistente social Iris relembra, contudo, que a interdição não ocorreu sem disputas. Do contrário, conta como os embates nas diferentes esferas eram constantes – no interior da instituição com os agentes; no Departamento de Justiça e Cidadania; no Ministério Público, entre outros:

“Eles não acreditavam que o São Lucas ia fechar, realmente ia fechar. Só que as forças políticas, porque uma coisa que eu entendi também: na época, 2010, o Conselho Nacional de Justiça tinha pessoas ali que comungavam com a indignação das violações dos direitos. Foi um momento histórico de pessoas dentro das instituições – porque não foram as instituições, foram algumas pessoas dentro das instituições, do MP, do TJ, do CNJ e nós dentro do Case/do São Lucas que contribuíram pra que houvesse o fechamento. Então foi uma união de situações daquele momento histórico, daquela época e de pessoas, que o estado de Santa Catarina, o poder executivo, o governo de Santa Catarina não deu conta pra segurar. Tentaram de todas as formas, tanto que a primeira intervenção da Dr.^a Ana foi em junho de 2010, se arrastou até dezembro, então o que que ocorre, essa é a leitura que eu faço: as forças políticas ainda estavam muito fortes de julho, agosto, mas que culminaram em dezembro, em que não era possível mais. Mas também tem uma coisa, por que também foi interditado? Porque mudou o governo, né. Teve a eleição, saiu o PMDB que tá há muito tempo, muito tempo no governo, os arranjos e assumiu o Colombo. Não que o Colombo seja grande coisa, mas na época favoreceu de uma nova política, então eles usaram isso, o Colombo usou isso, como também uma bandeira, né ‘ó, estamos melhorando’. Então houve também interesse político partidário por essa pauta, pelo fechamento, pra dizer ó ‘vamos construir o novo, o nosso governo é diferente’. Teve isso também. Depois não deu em nada, né, também não mudou grande coisa. Então teve toda essa conjunção de situações que fez com que o São Lucas fosse fechado. Única unidade catarinense a ser fechada e interditada, impactou demais o sistema, porque todos os servidores que estavam lotados ali ficaram de um dia para o outro sem local de trabalho, inclusive eu, né.”

A experiência sobre o processo de interdição narrado por Iris suscita diferentes ângulos de análise. O primeiro deles é do ponto de vista da rede de antidisciplinas construída entre os sujeitos que ocupavam lugares e desempenhavam tarefas diferentes no sistemas socioeducativo. Ao destacar que não foram instituições que contribuíram para fechar o São Lucas, mas sim “pessoas dentro das instituições”, Iris traz, nas entrelinhas, a dimensão do cotidiano como um espaço de possibilidade de transformações, no qual coexistiam dois polos de forças: de um lado o opulência do Estado, capilarizado em instituições com seu poder abstrato, produzindo valores, ideias, princípios, regras inscritas na política de controle social; do outro, a insólita “massa anônima” que habitava essas instituições, consumindo o universo cultural produzido por essa classe dominante. Esse consumo, como ensina Certeau (1994), não era passivo: em um exercício

criativo de bricolagem com as produções culturais dominantes, “as pessoas dentro da instituição” fabricavam, inventavam um cotidiano, no qual com astúcias, manobras, artes de fazer cotidianas e criatividade driblavam as regras e produziam uma contrapartida em direção às próprias regras. Construía-se, assim, o que o historiador conceituou como “rede de antidisciplina”, que operava no interior da própria rede disciplinar.

Havia, contudo, um componente crucial, que podemos expelir também da fala de Iris. A rede de antidisciplinas constituída entre os diferentes pessoas nas diferentes instituições, em suas minúsculas e cotidianas ações, não poderiam enfrentar, sozinhos, os dispositivos de poder disciplinar institucionalizados. O sucesso da interdição do Centro Educacional São Lucas não dependeu, portanto, exclusivamente da mobilização de uma rede de antidisciplina, mas também de fatores externos, o que exigiu dos sujeitos percepção aguçada. A essa percepção Certeau deu o nome de “tática”, em distinção da “estratégia”. Enquanto a estratégia se refere ao poder de gestão populacional, baseada em cálculos de objetivos e previsões das relações de força, na qual o componentes dessa relação são visíveis e palpáveis ao poder ao qual estão subscritos, a tática, por sua vez, concerne às ações dos sujeitos que não detém o controle do jogo de força. A tática, afirma Certeau (1994, p. 47), “depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho”. Própria do lado mais “fraco” das relações de poder, a tática requer jogar constantemente com os *acontecimentos* para os transformar em *ocasiões*. Assim, quando Iris diz que o que levou à interdição do Centro Educacional São Lucas foi uma “união de situações daquele momento histórico, daquela época e de pessoas, que o estado de Santa Catarina, o poder executivo, o governo de Santa Catarina não deu conta pra segurar”, a assistente social demonstra um olhar e posicionamento tático que, com uma aguçada “captação de vôo”, conseguiu sobrevoar às estratégias institucionais, visualizando os momentos oportunos para agir. A visita do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) à unidade realizada naquele ano é um exemplo de acontecimentos transformado em ocasião. Visitas de fiscalização já haviam ocorrido em outros momentos na história da instituição, no entanto, naquele ano, a visita promoveu o encontro de duas forças antidisciplinares em um mesmo espaço e tempo, transformando a visita, um acontecimento relativamente ordinário na instituição, em uma ocasião para fechar a unidade.

Como vimos ao longo do capítulo, as práticas laborais cotidianas das assistentes sociais, psicólogas e pedagogos eram mediadas por táticas atentas aos acontecimentos. A coleta de provas

de agressões contra os adolescentes, por exemplo, demandava uma vigilância em relação aos sujeitos que poderiam destruir as provas, como na memória do fax relatada por Ilda. O contato estabelecido com a juíza Ana Cristina Borba Alves passou igualmente pelo crivo da tática de localizar as forças com quem podiam se associar e os momentos em que podiam ser acionados, assim como as orientações e encaminhamentos nos atendimentos das famílias para buscarem a promotoria. Os tensionamento com gerência foi, também, tático, já que a saída de P., pouco antes da insituição ser interditada, modificou o jogo de forças. Durante os últimos meses da instituição, a equipe técnica relata ter desenvolvido um trabalho intenso de estudo de caso de cada um dos adolescentes. Com colaboração da juíza, advogados e promotores públicos, os processos dos adolescentes foram reavaliados, conta Ilda:

“Tem duas coisas que precisam também ser acrescentadas nesse processo: a gente orientava as famílias a irem procurar a promotoria. Não tinha defesa, né, não tinha defensoria pública, a gente orientava as famílias a irem procurar a defensoria e também a Dr.^a Ana em conjunto com a Universidade Cesusc, convocou o Dr. Jonas, é um advogado, que com uma equipe conseguiu acelerar a avaliação de todos os processos dos rapazes que estavam fechados. Então as más línguas colocaram a interdição daquele espaço institucional como ‘soltaram todos os adolescentes’. Não, todos passaram pela devida avaliação legal, judicial, foi vista a situação, quem teria que ficar mais um pouco foi mandado pra sua comarca, quem pode ser posto em liberação devido as condições foram colocados – e esse número foi muito pouco, porque a maioria continuou no meio aberto, né.”

Nesse sentido, ao entrar na unidade para realizar a visita em julho de 2010, a equipe do CNJ composta por um juiz, dois técnicos e dois servidores de cartório engajados no projeto Medida Justa, que pretendia realizar uma “radiografia nacional” a respeito de como vinham sendo aplicadas as medidas socioeducativas no país, foi capaz de transformar a somatória de acontecimentos no documento judicial que ocasionou a sugestão de fechamento imediato do Centro Educacional São Lucas, que correlacionado a outros jogos de força, como as eleições, resultou no sucesso da interdição. Em sigilo entre as técnicas, a juíza e o Ministério Público, a interdição da instituição foi sendo programada, de modo que em 17 de dezembro de 2010, a unidade tinha, de acordo com Iris, 16 ou 17 adolescentes, que foram encaminhados para outras unidades.

A fala de Iris traz uma outra dimensão para a análise: o uso político da história do Centro Educacional São Lucas. A eleição estadual de 2010, que elegeu Raimundo Colombo pelo partido Democratas (DEM) para governador do estado pode ser interpretada como um dos

acontecimentos que ocasionou o sucesso da interdição da instituição naquele ano. Tática e estratégia se encontram: as táticas das técnicas/os e outros atores sociais, que vinham sendo construídas cotidianamente há anos, face à estratégia governamental de utilizar-se dos acontecimentos para calcular as relações de forças e assim formular, com recursos e privilégios próprios do poder institucionalizado, objetivos que ampliem seus poderes. Naquele contexto, mediante denúncias midiáticas de violações dos direitos humanos dos adolescentes e as condições insalubres do Centro Educacional São Lucas, o posicionamento político ao lado da causa da interdição conferia ao novo governo a promessa de mudança e renovação. Jogava-se, assim, com os interesses e a confiabilidade do eleitorado de que seria um governo “diferente”, capaz de promover transformações em prol da população ao estipular o fim de uma instituição de “barbárie”.

A historiadora Myriam Sepúlveda chama de “espetáculo da destruição” o fenômeno de demolição, com cobertura midiática de alta circulação, de presídios e instituições de cárcere que carregam em suas histórias institucionais sofrimento, violências, sangue e traumas. Sepúlveda relembra ao menos quatro grandes complexos penitenciários que foram o palco do espetáculo de destruição: a Colônia Penal Cândido Mendes, no ano de 1962; o Instituto Penal Cândido Mendes, em 1994; o Carandiru, em 2002; e, finalmente, o complexo Frei Caneca, em 2007, cronologicamente. A autora identifica pontos em comum entre as quatro demolições, sendo os discursos de utópicos de “renovação” das autoridades, de políticos e da mídia um padrão:

A destruição física dos prédios procura afastar as imagens negativas associadas a cada instituição. A ampliação dos espetáculos pela mídia cria a ilusão de que transformações radicais irão acontecer no sistema carcerário. Como veremos, não só as mudanças não foram tão expressivas, como, algumas vezes, quando elas acontecem, trouxeram resultados mais desastrosos. (SEPÚLVEDA, 2015, p. 477)

Menos de um ano passado da interdição, iniciou-se o processo de demolição do Centro Educacional São Lucas, que teve o seu próprio espetáculo da destruição. As obras, que tiveram início no dia 06 de junho de 2011, receberam ampla cobertura local, na qual diversas autoridades se pronunciaram. Além da cobertura ao vivo da rede SBT, cuja reportagem inspira o título da dissertação, como visto na introdução, outras emissoras repetiam esse mesmo padrão. De acordo

com a cobertura da Assembleia Legislativa de Santa Catarina³⁷, o governador Raimundo Colombo afirmou que a derrubada do São Lucas carregava a “simbologia da mudança”:

“Colombo afirmou que a derrubada do São Lucas carrega a simbologia da mudança para todo o sistema socioeducativo catarinense. Esse ato marca novos conceitos de recuperação, completamente diferentes e a perspectiva de grandes trabalhos em todo o setor da Justiça. Não adianta aprisionar sem dar oportunidades de inserção. Essa é a grande mudança e a nossa grande preocupação, frisou.” (Assembleia Legislativa de Santa Catarina, 2011)

De acordo com Sepúlveda, o espetáculo em torno da destruição de complexos penitenciários e, no caso, unidades socioeducativas, coaduna com narrativas que atribuem os males do sistema ao passado, apontando para um novo futuro. Ao protagonizar os espetáculos, as autoridades se desresponsabilizam das violências e sofrimentos perpetrados por décadas naquele espaço, desvinculando suas imagens desses eventos na mesma medida em que as vinculam enquanto “heróis” que interromperam a barbárie e que possibilitaram a mudança. A historiadora aponta como, em alguns casos, os espaços onde existiram as unidades prisionais são substituídos por instalações públicas como bibliotecas, casas de show etc. No caso do Centro Educacional São Lucas, no mesmo local onde a instituição existiu por décadas, foi construída uma outra unidade socioeducativa, agora sob nome de Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Em entrevista dada na ocasião da inauguração da nova unidade em 2014, o governador Colombo afirma:

“Trata-se de um equipamento que vai prestar um grande serviço para a comunidade, que vai produzir um importante trabalho na área da Segurança Pública e na proteção dos menores. É um modelo de referência, um novo conceito e, a partir dele, vamos melhorar todo o sistema do estado” (G1 SC, 2014)³⁸

A declaração do governador coaduna o que Sepúlveda (2015, p. 493) diz com a afirmação de que “os espetáculos libertam a população de um mal-estar coletivo produzido pela lembrança e pelas imagens de uma violência infame contra a população prisional”. Na sociedade disciplinar

³⁷ Assembleia Legislativa de Santa Catarina. “Começa a demolição do Centro Educacional São Lucas”, 2011. Disponível em: <<https://al-sc.jusbrasil.com.br/noticias/2722438/comeca-a-demolicao-do-centro-educacional-sao-lucas>>

³⁸ G1 SC. “Case deve começar a operar ainda esse mês na Grande Florianópolis”, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/06/case-deve-comecar-operar-ainda-neste-mes-na-grande-florianopolis.html>

na qual castigar e punir tornaram-se atos vis, propositalmente invisibilizado, os espetáculos de destruição cumprem o papel de neutralizar os efeitos da exposição pública de mecanismos punitivos que deveriam ter permanecidos ocultos. Assim, os espetáculos de destruição paradoxalmente proporcionam a invisibilidade do sistema disciplinar na medida em que se apresentam distorcidamente como grandes feitos para acontecimentos isolados. Concordamos, assim, com a historiadora Sepúlveda quando esta coloca – e o Case demonstra bem – que “não se corrigem as práticas, mas erguem-se novos muros sobre o que acontece no sistema penal”. Com novos muros instalados, desta vez alinhados à arquitetura prevista no SINASE, as práticas de violências continuam a acontecer: daí o que chamo de “fracasso” da interdição.

O sucesso e o fracasso da interdição não se anulam mutuamente. Do contrário, coexistem em um mesmo tempo presente. O sucesso, expresso na interdição em 2010, se refere à articulação e as minúsculas “artes de fazer” dos profissionais ao longo de quatro anos, que invés de naturalizarem a punição e as violações dentro da instituição, as enfrentaram de modo antidisciplinar: recusaram-se a consumir passivamente as violências produzidas pelo sistema penal-punitivo moderno e a lógica de desvalorização da vida de determinadas adolescências. O concurso de 2006 como “divisor de águas”, conforme discutimos no capítulo anterior, vai muito além do preenchimento de uma escassez de funcionários. A divisão de águas se deu principalmente no campo da ação, na medida em que, ao se unirem tecnicamente, os profissionais conseguiram estabelecer uma rede de antidisciplina que vislumbrava outras possibilidades de existência que não aquelas impostas pelo poder dominante. Segundo Iris:

“Eu vi até possibilidades, vivi coisa que me encheram de alegria. Não é porque realizamos um trabalho super mega bom, não, é porque eu vi possibilidades de um trabalho bom, eu vi *possibilidades*. Isso me dava muita energia. Mas efetivamente manter um trabalho que garanta, eu desconheço mesmo, e as boas práticas pra mim não me dizem nada, porque isso é o mínimo que teria que ser feito.”

Mais do que possibilidades, a união daquela equipe técnica naquele período permitiu ações concretas que, de fato, lesionaram em algum nível o sistema socioeducativo catarinense. As “possibilidades” mencionadas por Iris, em analogia ao que o historiador Reinhart Koselleck (2014) afirma como “horizonte de expectativas”, permite realizar uma análise da interdição do Centro Educacional São Lucas sob o prisma dos estratos do tempo, para assim entendermos a

coexistência do sucesso e do fracasso da interdição, que se refere à continuidade de práticas institucionais violentas no Case.

Utilizando como ferramenta linguística a metáfora geológica da estratificação, Koselleck se propõe a superar a dualidade de concepções temporais em que o tempo ora é entendido como linear, ora circular. Para isso, o autor separa analiticamente o tempo (passado, presente, futuro) em diferentes planos temporais, entendidos por ele como estratos nos quais os acontecimentos se desenrolam em durações e acelerações distintas. Apesar de independentes entre si, os diferentes estratos do tempo se conectariam constantemente por meio das estruturas de singularidades e repetições. Conforme explica o historiador, embora tendamos a atentar, em um primeiro momento, às singularidades do tempo, essas singularidades nunca aparecem de forma isolada: elas só se tornam perceptíveis em meio a uma estrutura de repetição da qual se destaca. Entre o surgimento de singularidades e as estruturas recorrentes, a teoria do tempo em estratos complexifica a noção de temporalidade e, conseqüentemente, as análises das atividades e movimentos humanos no tempo, ao possibilitar uma visualização mais profunda das acelerações, atrasos e velocidades temporais.

A concepção do tempo em estratos é necessária para analisar situações nas quais uma singularidade não é capaz, por si só, de alterar as condições sociais e econômicas e, tampouco, modificar os valores e posturas das pessoas naquele determinado espaço-tempo. Ao colocarem-se necessariamente em uma estrutura de repetição, as singularidades precisam de tempo para serem incorporadas em sua totalidade. Ao trazermos a análise para o Centro Educacional São Lucas, é possível mensurar o quanto o tempo interfere nas práticas institucionais da unidade. Por um lado, a equipe técnica e seus saberes, a Proteção Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o próprio conceito de socioeducação aparecem, na década de 1990, como singularidades em meio a uma estrutura de repetição de práticas concebidas anteriormente. Essas novas concepções de crianças adolescentes como sujeitos de direitos enquanto uma singularidade esbarra-se, contudo, na repetição dos valores e práticas promovidas pelo Código de Menores e, nesse encontro, conseguem a interdição da unidade. Por outro lado, o Case da Grande Florianópolis, criado a partir da interdição e, portanto, apresentando-se como uma *outra* singularidade, também se esbarra nas concepções menoristas do século passado. Vê-se, assim, que os diferentes planos

temporais possuem velocidades e acelerações diferentes que coexistem, em diferentes estratos, em um só tempo: o presente.

Nessa ótica, a interdição do Centro Educacional São Lucas pode ser compreendida como um “sucesso” por possibilitar a inserção de uma nova singularidade, que só surgiu em decorrência da percepção das repetibilidades dos valores menoristas e dos embates que isso gerava ao esbarrar-se com os direitos e princípios da Proteção Integral. A imagética da demolição do São Lucas, nesse sentido, é simbólica por demonstrar a derrubada de uma estrutura física atrelada às recorrentes violações dos direitos dos adolescentes, dando espaço para uma outra singularidade física, manifesta no Case. Em termos de práticas institucionais, no entanto, as concepções menoristas de infâncias e juventudes parecem compor um estrato do tempo que apresenta de longa duração, de modo que continua a se repetir em meio ao processamento das singularidades.

Pode-se dizer, assim, que na concepção do tempo em estratos, as experiências são constituídas por diferentes camadas do tempo que, no encontro entre repetibilidades e singularidades, produzem expectativas de futuro. Para isso, o autor formula duas categorias de análise: o espaço de experiência e o horizonte de expectativas. Enquanto o espaço de experiência se refere ao presente no qual se acumulam os diferentes estratos do tempo, o horizonte de expectativas são possibilidades de futuro que são concebidas com base nesse espaço de experiência, dando margem para a construção de novas singularidades que, por sua vez, constituirão novos espaços de experiência. A essas categorias, o autor dispense também do “tempo transcendente” para explicar as experiências que transcendem as gerações, tratando-se daquelas experiências que já estavam disponíveis antes das gerações contemporâneas e, coloca o autor, permanecerão atuando depois do desaparecimento delas.

Nesse sentido, a teoria dos estratos do tempo de Reinhart Koselleck auxilia a percepção de que os direitos das crianças e dos adolescentes e as políticas de assistência a essa população, incluindo a socioeducação, são mais bem compreendidas em suas contradições quando situadas como singularidades em uma estrutura de repetição. Experiências como a socioeducação, registradas não apenas localmente no Centro Educacional São Lucas, mas em todo o país, permitem novas possibilidades de construção de horizontes de expectativas diferentes. Assim como no relato de Iris, a construção dessas possibilidades é importante por abrirem caminhos

para novas singularidades que ampliem os horizontes das crianças e adolescentes, promovendo, com sorte, experiências mais justas para essa “idade da vida”. O atual Case da Grande Florianópolis, como um palimpsesto, carrega em si diferentes camadas de experiências no tempo, sendo o Centro Educacional São Lucas mais uma dessas camadas que ainda não se encerrou.

CAPÍTULO 3

Lima, Duda, Hugo e outros considerados infames

Era com aproximadamente 70 minutos transcorridos da entrevista registrados no dispositivo de gravação que começava a se encaixar, de forma mais ou menos espontânea, o bloco de perguntas pré-formatado para conhecermos mais sobre os adolescentes atendidos por aqueles interlocutores. Queria saber, já com algumas hipóteses em mente, qual era o perfil demográfico daqueles garotos. De que localidade vinham e para onde foram após a passagem pelo São Lucas? Queria saber que infração haviam cometido para serem fisgados pelas teias jurídicas do Estado e como preenchiam seus dias e noites de enclausuramento enquanto o tempo de adolescer irrecuperavelmente se esvaía. Como era a arquitetura do espaço institucional que eles habitavam pelo período que variava entre 6 meses e três anos? Quem tinha acesso e controlava aquele espaço? Quais eram as estratégias de sobrevivência daquele ambiente considerado hostil? Qual era a relação dos técnicos que eu dialogava com aqueles meninos? E entre si, como eles se socializavam? Resumidamente, eu almejava coletar *histórias* que agregassem para a já conhecida história daquela instituição. Minha curiosidade de pesquisadora

almejava, se possível, nomes; mas se não, ao menos algumas poucas lembranças sobre situações, cotidianas ou singulares, que envolvessem aquelas existências. Naturalmente, nem todas as respostas foram sanadas. Como é característico das entrevistas em história oral, o roteiro foi dissolvido no fluxo do processo ativo de ouvir. O espaço narrativo aberto para as memórias que os técnicos tinham dos adolescentes, no entanto, produziu informações valiosas sobre vidas significativas.

Olhando em retrospecto, talvez pela inspiração nutrida pelo impacto da leitura da obra *A vida dos Homens Infames*, do filósofo Michel Foucault, vejo que o que eu queria eram *notícias* para o meu “herbário” de memórias orais: relatos rápidos e não ficcionais de vidas a priori condenadas a passar sem deixar rastros, mas que, como bem descreve Foucault, ao “chocar-se” com o poder, produzem marcas que ecoam no tempo. O intelectual, que costumeiramente trabalhava com documentos oficiais e processos judiciais, conta como foi seduzido pelos pequenos excertos que acidentalmente encontrava em suas fontes, fossem em relatórios da polícia, cartas de prisões ou de internações. Esses breves registros noticiavam a miudeza, quase sempre negligenciada, de vidas “sem importância”, as quais apenas rompiam o destino do anonimato ao “caírem” nas redes do poder: uma briga de família ou vizinhos; disputas e desentendimentos entre casais; paixões secretas que acabavam em escrituras que séculos depois cairiam nas mãos de Michel Foucault.

O filósofo equivocou-se, contudo, quando afirmou em seu texto que esses fragmentos de vida, nomeados poeticamente por ele de “antologias de existências”, não conviria aos historiadores. Ao contrário do que ele presumia, o conceito das “vidas infames” tem sido frequentemente utilizado como uma ferramenta dentro das pesquisas do tempo presente que se interessam pela vida “comum”, ou então, daqueles que se propõem a adentrar nos estudos relacionados à criminologia e às instituições de isolamento. A pesquisa aqui elaborada tampouco foge dessa tendência; do contrário, a incorpora. Inserir relatos que rompem com o silêncio destinado a essas vidas pela via da memória vocalizada pelas pessoas na condição de técnicos do sistema socioeducativo é uma ferramenta útil para captar “elementos” que compõe o cenário da privação de liberdade. É por meio desses relatos, por mais breves que sejam, que abrimos espaços narrativos que trazem à tona reminiscências dessas existências, dos embates que as marcaram e o dos efeitos do controle exercido pelo poder em seus corpos e destinos.

Neste capítulo, que encerra a dissertação, percorremos as memórias dos técnicos sobre as “infames” histórias de adolescentes que transitaram pelo São Lucas. Lima e sua inteligência institucional que o munia de resistência às malhas de poder; Hugo com sua independência irreduzível fruto de uma história de abandonos; Duda e sua previsibilidade alivante em meio ao caos e outros pequenos fragmentos de adolescentes que hoje sobrevivem ao abrigo das memórias dos técnicos com quem se encontraram em corredores da unidade, salas de atendimento e até mesmo extramuros. As memórias narradas de eventos que essas pessoas protagonizaram conduzirão o capítulo a partir de temas-chaves que elas evocam, sendo dois deles complementarmente centrais: a morte e a vida. A centralidade inseparável dos temas da morte e vida se justifica pelo próprio conteúdo das fontes. Apesar de todas as diferenças, contextuais e direcionais dos caminhos das entrevistas, a morte se apresentou como um ponto de parada comum a todas elas, indistintamente. Ao entrar no bloco de perguntas sobre as memórias que se tinham dos adolescentes com os quais aqueles profissionais trabalharam no São Lucas, independente da época em trabalharam na instituição, um padrão óbvio se repetiu em uma a uma: ao rememorar sobre os adolescentes, o tom de voz se fechava por décimos de segundos, o olhar se estalava, e era compartilhada a informação de que, infelizmente, muitos desses meninos já não estão mais vivos.

Movido tanto por razões metodológicas da pesquisa, quanto pelos aspectos éticos, este capítulo impele esforços em desnaturalizar a já denunciada relação entre a socioeducação e a morte da população juvenil no Brasil, demonstrando, à luz das teorias do campo das infâncias e juventudes e dos estudos criminais, os aspectos históricos que norteiam este processo. Na análise das memórias narradas pelas assistentes sociais, psicólogos e pedagogos sobre os adolescentes atendidos, pretende-se transitar pelo binômio morte-vida na tentativa de costurar com “linhas” teóricas as relações entre a morte de adolescentes que passam pela socioeducação e os lugares ocupados em vida por eles na sociedade.

O objetivo do capítulo, portanto, consiste em defender como o “adolescente em conflito com a lei” se trata, antes de um fato em si mesmo, de uma categoria produzida historicamente mediada por relações sociais nas quais se entrelaçam os marcadores de classe, raça e sexo. A análise da construção histórica dessa categoria permite assimilar os tratamentos de morte, simbólica e material, que se expressa de diferentes modos sob a população juvenil pobre

brasileira, sendo a socioeducação apenas mais uma manifestação desse tratamento. Argumenta-se, assim, que mesmo alicerçado na doutrina da proteção integral, o sistema socioeducativo compreende um mecanismo disciplinador e punitivo de controle social, capaz de determinar formas de vidas e mortes de determinados grupos. Objetiva-se, com isso, explorar as memórias dos técnicos sobre os adolescentes atendidos no intuito de apreender as dimensões subjetivas e objetivas dos adolescentes enquadrados no sistema socioeducativo e as possibilidades de atuação dos profissionais em relação a essas dimensões.

O capítulo é dividido em duas partes: na primeira delas, busca-se fornecer um quadro de quem seria o “adolescente infrator” no Brasil, a partir de uma discussão sobre seletividade penal no sistema socioeducativo. Já em um segundo momento, o tema da morte é analisado em relação as seguintes questões: a morte como perspectiva para os adolescentes; a ausência de sonhos; a falta de amparo material; as violências sofridas dentro e fora da instituição aparecem também na análise da “construção histórica do adolescente infrator”, demonstrando que esse adolescente não iniciou a sua vida quando pisou na instituição pela primeira vez e tampouco o seu percurso acabou quando foi desligado.

3.1. “Os adolescentes têm cor, têm berço, têm escolaridade”: a produção sócio-histórica do adolescente infrator

Em julho de 2010, canais de mídias alternativas de Florianópolis empenharam-se em noticiar um caso de assédio sexual cometido contra uma adolescente de 13 anos de idade por dois de seus então colegas de escola, também adolescentes. Em que pese os detalhes de crueldade que caracterizou o episódio e as denúncias formalmente direcionadas pela família da vítima às autoridades, o caso, que aconteceu em 14 de maio daquele ano, só veio a público um mês após o ocorrido, a partir da postagem em um blog gerenciado pelo jornalista conhecido pelo codinome “Mosquito”³⁹. A postagem, que viralizou pela internet e expunha imagens de conversas nas quais os próprios adolescentes assumiam em suas redes sociais o ato cometido, puxou o gatilho que dispararia o escândalo responsável por reacender alguns debates na esfera pública catarinense sobre os temas da violência contra meninas e mulheres de um lado e, do outro, do ato infracional praticado por adolescentes e os ideais de punição recorrentes no senso comum.

O protagonismo das mídias não tradicionais na repercussão do episódio é chave elementar nesta narrativa. O abafamento do caso pela grande mídia, que em um primeiro momento parece soar incongruente com o tratamento tradicionalmente oferecido pelos veículos de comunicação do estado aos adolescentes infratores, perde sua estranheza quando em coautoria com Bruno Martins, filho de um delegado da Polícia Civil de Santa Catarina, Sérgio Orlandini Sirotsky é anunciado como um dos perpetradores do abuso. Na época com 14 anos, Sérgio carregava o sobrenome da família descendente do sul-rio-grandense Maurício Sirotsky Sobrinho, tornando-o, portanto, herdeiro do que era naquela época o mais poderoso conglomerado midiático da região sul do Brasil: a RBS ou Rede Brasil Sul. Fundado em 1957 pelo tio-avô de Sérgio, o grupo RBS era composto por canais de televisão, rádios e jornais de grande alcance

³⁹ Amilton Alexandre ou “Mosquito”, como era conhecido, veiculava em seu blog *Tijoladas do Mosquito* matérias jornalísticas de caráter denunciativo, que primeiro abordou o caso expondo o nome da vítima e dos acusados.

popular, como por exemplo, o canal 12 filiado a Rede Globo de televisão, o jornal Diário Catarinense e o jornal Zero Hora. Foi somente quando o caso tomou proporções incontroláveis no debate público que Jayme Sirotsky, então presidente da empresa, lamentou publicamente o ocorrido em um documento que foi veiculado pelos principais jornais da rede, posicionando a RBS frente ao caso.

Ao sair do controle sigiloso dos Sirotsky e circular nos meios de comunicação de massa, o caso “adentrou”, também, nos muros maciços do São Lucas, transmitido pelos aparelhos televisivos que existiam nos chamados “níveis” do prédio e aos quais os adolescentes tinham acesso nos espaços de convívio. Para aqueles adolescentes encarcerados que assistiam ao noticiário, a história não passou despercebida, conforme recorda Ilda:

“Nesse mesmo ano, em 2010, aconteceu o caso de um estupro. Ele foi o comandante, foi dentro da casa dele, mas tinha amiguinhos também, que estupraram uma garota da escola deles, da família da RBS, da família Sirotsky. E eu me lembro que o garoto foi julgado de manhã. De manhã a justiça não abre, mas ele, branco, rico, foi julgado de manhã. Eu me lembro que os garotos do São Lucas pedalavam – é bater na porta né, daí fazia aquele barulhão na porta de metal -, pedalavam e dizia ‘ele tem que vir pra cá, ele tem que vir pra cá com a gente, por que que ele não vem pra cá?’. Então eles tinham uma certa consciência do local social que eles ocupavam, né.”

As “pedaladas” que ecoavam pela unidade vibrando o extravasamento da indignação dos internos frente ao caso são também rememoradas pela psicóloga Nina, que relata que “às vezes tinha bateção de porta”. Fornecendo uma imagem bastante semelhante àquela descrita por Ilda, ela conta como a movimentação vinha acompanhada de indagações: “por que que esse menino não tá aqui? só porque ele é rico?”. A psicóloga narra, ainda, como a revolta diante do caso Sirotsky eram levadas pelos adolescentes para o espaço de atendimento individual:

“Todo atendimento eles falavam ‘por que aquele guri que fez aquela monstruosidade com aquela menina que a gente assistiu não tá aqui?’ Aí eu era obrigada a dizer ‘porque ele tem dinheiro’. Era obrigada a dizer ‘porque ele tem dinheiro, porque ele tem um bom advogado’.”

As memórias relacionadas ao caso Sergio Sirotsky e Bruno Martins narradas por Ilda e Nina trazem algumas questões importantes para refletirmos sobre o “adolescente infrator” para além de uma categoria jurídica e, a partir dessa problematização, identificarmos algumas

características dos adolescentes que passaram pelo São Lucas. Nos trechos narrados, dois pontos se destacam. Por um lado, tanto as fagulhas de revolta dos adolescentes ao baterem na porta da unidade descritas por Ilda, quanto na indagação quase retórica dos adolescentes para a psicóloga sobre o caso e destino de Sérgio, expressam uma consciência manifesta da *diferença* em relação ao outro e, conseqüentemente, sobre a própria condição e lugar social ocupado. A resposta da psicóloga, por outro lado, demonstra o amargor da falta de justificativa cabível dentro da racionalidade do sistema jurídico juvenil, levando-a, sem escapatória, a assumir frente aos adolescentes as desigualdades do sistema que em tese deveria garantir-lhes os direitos “universais” da criança e do adolescente. Nesse sentido, há também um momento de consciência dos limites de atuação enquanto técnica dentro dessa realidade.

Ao destacar que o julgamento de Sergio Sirotsky se deu excepcionalmente no período da manhã, diferentemente dos adolescentes que cumpriam medida no São Lucas, a assistente social Ilda introduz nas entrelinhas de sua fala à ideia de seletividade que caracteriza a lógica estrutural de operacionalização do sistema penal brasileiro (ANDRADE, 2003) e desponta como uma das maiores críticas ao encarceramento e à privação de liberdade de adolescentes. Essa mesma ideia de seletividade que os adolescentes atendidos, por sua vez, percebiam de dentro dos portões dos níveis da unidade e expressavam por meio de perguntas provocativas como “só por que ele é rico?”. No campo dos estudos criminais, tal ideia não é nova e representa o marco epistemológico da transição entre a criminologia positivista e criminologia crítica. Na literatura brasileira, embora sem nomeá-la como tal, em 1978 o sociólogo Edmundo Coelho já se aproximava do conceito ao tensionar a correlação diretamente feita pelos criminalistas tradicionais entre marginalidade e criminalidade. Influenciado pela Escola de Chicago e buscando compreender a relação entre urbanidade e criminalidade, Coelho dialogava com os estudos da ecologia urbana para mapear a distribuição da criminalidade e da marginalidade nas diferentes zonas urbanas da cidade do Rio de Janeiro sem, no entanto, cair na “falácia ecológica” de confundir as características das regiões populacionais com as características da população em si.

Para atingir tal resultado, o referido sociólogo contrastou o perfil socioeconômico do “criminoso” e do “marginal” e buscou respostas para a correlação entre as duas categorias que desafiassem a causalidade pressuposta que associava a maior incidência do crime nas regiões às margens da cidade a uma característica própria dessas regiões ou dos criminosos em si. De

acordo com essa lógica, haveria uma relação etiológica entre as variáveis crime e região socioespacial, na qual a origem marginal implicava uma propensão maior ao crime. Apesar de confirmar em seus estudos essa maior incidência, Edmundo Coelho revisou as premissas postas até então ao inserir no cenário uma nova variante: o registro dos crimes. Haveria, nas regiões periféricas, maior incidência de crime ou maior incidência de *registros do crime*?

Verificando o que, à época, o autor nomeou de “delinquência encoberta” e que também é entendida como “cifra negra” ou “oculta” (PENTEADO FILHO, 2012), Coelho identificou que entre as infrações não registradas oficialmente e que não eram efetivadas penalizações, havia predominância de pessoas com um perfil socioeconômico mais elevado, o que rompia com a visão de que nas classes sociais mais elevadas não haveria crime. O sociólogo denunciava, assim, uma contaminação social das estatísticas, a qual produzia, invés de estudos criminológicos coerentes, a criminalização da marginalidade e marginalização da criminalidade:

O que ocorre, e está refletido nas estatísticas oficiais, é que as pessoas de classe mais baixa não possuem as *imunidades* institucionais das de classe média e alta, e por isso têm mais probabilidades de serem detectadas, detidas, processadas e condenadas. Apesar de tudo isso, a etiologia do crime continua ocupando o centro da literatura especializada. Por que os criminosos são como são? Por que não procedem como pessoas *normais*? O que há de errado com eles? E ao fazerem tais perguntas, os estudiosos do tema aceitam a premissa de que há algo qualitativamente diferente nos atos que violam a lei, ou as pessoas que os cometem. Mas as questões que realmente interessam, e que vão ao cerne do problema, raramente ocorrem aos especialistas. Por que um mesmo comportamento pode ser uma infração quando cometido por certas classes de pessoas, mas não quando cometido por outras? Quais são os mecanismos e processos sociais pelos quais certos comportamento são considerados criminosos no sentido legal, mas não outros? (COELHO, 1978, p.155)

Aproximando-se da teoria da reação social ou do *labelling approach*, como ficou conhecida, o argumento do autor centra-se no entendimento de que as ilegalidades ocorreriam em diferentes segmentos sociais, mas que apenas em alguns casos seria convertida em crime e devidamente penalizada. Outros setores, como os grupos sociais que atuam no alto escalão da burocracia estatal ou das empresas que praticam, por exemplo, a criminalidade *white collar*, ou de colarinho branco, também conhecido como “cifra dourada”, estudada pioneiramente pelo criminólogo Edward Surtherland (1940), disporia de mecanismos “imunizantes” que interferem no processo que transforma uma ilegalidade em crime e um crime em sentença cumprida. Uma

dessa imunidades institucionais seria, por exemplo, o dinheiro ou “um bom advogado” mencionado pela psicóloga Nina em sua resposta aos questionamentos dos adolescentes durante os atendimentos, que garantiu a liberdade assistida à Sergio Sirotsky mesmo este tendo cometido uma infração, enquanto que os adolescentes do Centro Educacional São Lucas eram sentenciado a cumprir a medida em meio fechado devido a infrações, tais como, furtos ou tráfico de drogas. Outro exemplo seria o capital simbólico da família Sirotsky no domínio dos meios de comunicação do estado, que permitiu um controle da circulação da informação e, conseqüentemente, da reação pública frente à infração cometida pelo adolescente herdeiro da família em contrapartida às notícias sensacionalistas que estigmatizavam os internos do São Lucas nos programas televisivos policiais do estado.

A invertida de premissas de Edmundo Coelho acompanhava a tendência paradigmática da criminologia crítica de deslocar o estudo etiológico do criminoso e das condições ontológicas e naturalistas que determinam seus comportamentos para um entendimento macrosociológico das condições que determinam as probabilidades de certos comportamentos e certos indivíduos serem etiquetados como criminosos (BARATTA, 2011). Foi a partir dessa virada criminológica que outras ilegalidades, como aquelas difundidas também nas classes sociais mais altas, em governos, instituições e empresas passam a serem estudadas. Essa escalada epistemológica permitiu o aprofundamento, dentre outros campos de análise, das vicissitudes das instituições policiais, das práticas organizacionais e operacionais da polícia, dos estereótipos construídos em torno do criminoso.

Para além do caso de Sergio Sirotsky, a criminalização diferenciada entre as ilegalidades apareceu em outros momentos nas memórias relacionadas aos adolescentes do São Lucas. As ditas imunidades institucionais eram levadas para o interior da unidade, manifestando-se nas relações, também diferenciadas, entre os adolescentes e os agentes socioeducativos, policiais e demais atores que compõe a teia do sistema jurídico. Uma dessas memórias foi compartilhada por Ilda quando perguntada se haveria tido algum perfil médio da tipologia de ato infracional que acarretaram a internação dos adolescentes no São Lucas. Após concluir que apesar de relativa variabilidade a maioria dos adolescentes haviam recebido a medida em privação de liberdade em decorrência de furtos, roubos ou envolvimento com o tráfico de drogas. A assistente social aciona em seu arquivo pessoal o que compreendo ser o único caso que atendeu durante toda sua

trajetória na instituição no qual o adolescente, que não foi nomeado, desviou deste bruscamente deste padrão:

“O caso de homicídio que eu atendi era de uma cidade pequena, foi um caso de comoção, assim. Ele matou o padrasto com sete facadas faltando uns, ah, uns 10 dias prá ele completar 18 anos. Só que assim ó, os próprios monitores me diziam assim ‘o que que esse guri fez? Ele é diferenciado. Ele é um guri que tem asseio’ - Ele era branco – ‘e ele tem que sair daqui porque ele tá se contaminando’”.

Ilda, então, explica mais sobre o caso. Sendo o filho do meio de três irmãos – um mais velho e uma garotinha -, o adolescente via a mãe “perdidamente apaixonada” pelo padrasto que, quase 20 anos mais novo que ela, a aliciou para o tráfico de drogas. Após envolvimento em alguns conflitos, a dependência à droga levou a mãe a “entregar” a filha mais nova, de 14 anos, para os traficantes, o que teria enraivecido o adolescente: *“E ele contando pra mim que teve um dia que ele chegou e foi e ele matou com uma, com duas, com três...”*. A assistente social finalizou o relato com um adendo ao qual emenda a descrição do perfil escolar médio dos adolescentes:

“Esse menino tinha estudo, tá? esse menino já estava no ensino médio -, então assim, mas a média de escolaridade quarta, quinta série, sexta série. [...] Então a escolaridade beira entre quinta e sexta série. Muitos não sabiam ler.”

O caso rememorado por Ilda ilustra um outro lado da construção do criminoso ou, no caso do São Lucas, do adolescente infrator. No primeiro trecho, a fala dos monitores revivida pela entrevistada demonstra o desencontro entre a imagem socialmente construída e compartilhada pelos agentes socioeducativos do “adolescente infrator” e a imagem concreta do adolescente, autor de uma contravenção penal, que se apresentava a frente deles. Essa ruptura de expectativas, além do óbvio efeito de assinalar a existência de uma expectativa *a priori* atrelada a características gerais estereotipadas (sem “asseio”) do adolescente infrator por parte dos agentes, escancara o não pertencimento de determinados grupos sociais na unidade e, portanto, à criminalidade. Parece haver, assim, uma incongruência entre um adolescente regularmente escolarizado, dentro de um determinado padrão de higiene e com uma determinada postura e de determinada cor e o ato infracional. Ao dizer que o adolescente estaria se “contaminando” por estar naquele ambiente, percebe-se uma presumida inocência do adolescente que, ironicamente, era um dos poucos internos cuja sentença estava em coerência e proporcionalidade com o ato cometido quando consideramos os princípios da brevidade e da excepcionalidade que norteiam as

medidas socioeducativa no Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo os quis a medida de internação só pode ser efetivada mediante grave ameaça ou violência a pessoa. O sentido eclipsado da fala dos monitores está no silogismo de que se o São Lucas não pertencia àquele adolescente, pertencia a um outro grupo social: aos não asseados, aos não escolarizados, aos não-brancos.

Apesar de os dados da socioeducação serem recentes e apresentarem lacunas significativas para uma análise estatística dos adolescentes que estiveram no São Lucas entre 2007 e 2010, é consenso no campo de estudos da justiça criminal que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil entre 2012 e 2016⁴⁰ são em sua maioria meninos negros, oriundo de uma classe social menos favorecida e com baixo grau de escolaridade. Não obstante, quando perguntados sobre qual seria o perfil dos adolescentes do São Lucas, os entrevistados apresentaram respostas difusas, cujo principal ponto de encontro foi a classe social, invariavelmente pobres, acompanhada do baixo nível de escolaridade. Com relação à raça e/ou etnia, foi citado pelos entrevistados o fator do embranquecimento que caracterizaria a região do Sul país, havendo uma maioria de pessoas brancas tanto na população geral catarinense, quanto nos internos; para outros, contudo, mesmo com o embranquecimento da população região, o maior percentual de adolescente do São Lucas era afrodescendente. Embora a maioria tenha afirmado que os atos infracionais cometidos eram de baixa gravidade, principalmente por roubo ou tráfico de drogas, um dos interlocutores afirmou que a maioria dos atos infracionais que levou os adolescente ao São Lucas eram atos análogos ao homicídio ou envolvimento com o tráfico.

As aproximações e distanciamentos entre as respostas para uma mesma pergunta nos lembram que a memória é um processo individual (PORTELLI, 1997, p.16) e que ao trabalhar com essas unicidades, a história oral se utiliza da memória não para descrever os fatos históricos, mas, antes, para criar pontos conectivos entre as narrativas locais e a História. Ao divergirem sobre o perfil sociodemográfico dos adolescentes atendidos, meus interlocutores informam sobre os as histórias de caráter individual. Ao mesmo tempo em que para o olhar de um pedagogo com sobre o perfil dos adolescente “pesam” determinados aspectos, para uma assistente social com conhecimento aprofundados sobre o campo dos estudos raciais, outros pesam mais. Independente das inconsciências, as quais inclusive compõe a história oral, as memórias dessas pessoas sobre

⁴⁰ De acordo com o levantamento anual do SINASE (2017), conforme analisado por Jimenez et. Al (2018)

os adolescentes convergem para um lugar de vulnerabilidade social associada ao sistema socioeducativo que cria falsas ligações de causa e efeito entre os adolescentes que estão em vulnerabilidade social e a criminalidade.

Consequentemente, estavam presentes os “mecanismos” operantes de construção do estigma do infrator e, por derivação, do “suspeito”, que apesar de serem características historicamente associadas ao período menorista, reverberaram, ainda, no São Lucas nos ano 2010. A assistente social Ilda narrou sobre um episódio em que os “mecanismos” de criminalização seletiva ficam bem explícitos. Na ocasião, um jovem foi visitar seu irmão no São Lucas e, ao sair, foi detido pela guarda da instituição:

“Na hora da identidade se apresentou na guarita, o policial militar ele meio que cismou que aquele guri era um que ele já tinha visto e que já tinha, digamos, conflituado com a lei. O que que ele fez? O guri entrou, visitou, mas na hora da saída, se encerrava às 18:00 da tarde, não deixou o guri sair. Chamou a viatura. Ficaram rodando com o guri e ainda pra prejudicar, ele ligou na delegacia do ingleses, e quando o guri tinha feito a sua identidade deu erro de um número. Dava um rabisco, o erro de um número. Eles rodaram com o rapaz de 19 anos por seis horas. Rodaram com o rapaz. Até que chegaram numa delegacia lá no município de São José, depois de rodar, rodar, rodar. Quando chegaram lá, a delegada disse ‘solta agora o garoto, agora. Vocês não têm autorização, vocês não têm motivo pra tá com ele preso’. O guri ficou apavorado, ficou perambulando na rua porque o garoto não sabia voltar pros ingleses. Não sabia. É longe, pra nós que vivemos aqui na ilha a gente pega um ônibus e vai, mas pra quem não... no dia seguinte, na segunda-feira, a mãe do adolescente me liga, do que ficou rodando. Claro! ele tá apavorado, ele tá transtornado, ele tá traumatizado com o que aconteceu. Por quê? Porque simplesmente o policial militar achou que pudesse ser uma outra pessoa. Esse achismo, essa falta de um trabalho polido, funcional, entendeu? Profissional, ético. Então são vivências muito triste de profunda violação de direitos.”

O acontecimento narrado pela assistente social pode ser analisado a partir de diferentes prismas. Chama atenção, em primeiro lugar, o autoritarismo dos policiais militares capturando o jovem e detê-lo de forma extrajudicial sem responder aos protocolos de conduta legais. Ao tomar as ações baseados em “achismos”, conforme aponta Ilda, os policiais militares constroem ativamente o “adolescente infrator”: uma vez que não foi o ato infracional, em si, que justificou a apreensão da pessoa, o que o torna infrator é menos os seus atos e mais a reação dos policiais militares frente ao jovem. Para a criminologista Vera Andrade, o sistema penal se dirige quase sempre contra certas pessoas, mais que contra certas condutas, levando a uma priorização da

especulação de ‘quem’ em detrimento de ‘que’. (ANDRADE, 2003). Nesse sentido, o adolescente infrator é definido por se enquadrar no perfil, social e historicamente construído desde a época das FEBEMs, do adolescente criminoso.

A construção da imagem do “suspeito” é, ao mesmo tempo, um sintoma e um motor para a operacionalização da seletividade penal. Em seu estudo sobre drogas e juventudes pobres, a cientista política Vera Malaguti Batista (2003) verificou que entre os anos de 1969 e 1988, o termo “atitude suspeita” alavancou nos processos de apreensão de adolescentes envolvidos com drogas. Na análise de Batista, contudo, em nenhum dos processos analisados o “ato suspeito” encontrava uma correspondência causal:

Analisando a fala dos policiais o que se vê é que a "atitude suspeita" não se relaciona a nenhum ato suspeito, não é atributo do "fazer algo suspeito", mas sim de ser, pertencer a um determinado grupo social; é isso que desperta suspeitas automáticas.

Em que pese a análise da autora concentrar-se na época da ditadura militar, para abrir o debate sobre “classes perigosas”, a cientista política relaciona a expressão “atitude suspeita” com a “estratégia de suspeição generalizada”, conceituada pelo historiador Sidney Chalhoub em seus estudos pós-abolicionistas sobre o cenário urbano e as estratégias policiais do início do século XX, no qual o “medo branco” de uma possível insurreição da população cativa gerava desconfiança e que, de acordo com Chalhoub (1996), *“para desconfiar transformava todos os negros em suspeitos”*. Posteriormente, o autor associaria a criação de “classes perigosas” às “operações policiais” que objetivavam a eliminação das habitações coletivas e das epidemias na corte imperial no século XIX (PINHEIRO, 2015). Quando retomamos para o tratamento dado a população infantojuvenil do século XX, a relação entre ociosidade, criminalidade e delinquência voltado para a população negra no pós-abolição também recai nas infâncias e adolescências pobres urbanas, cujas políticas de institucionalização baseavam-se, também, em evitar esse futuro ocioso-criminal-delinquente das crianças e adolescentes.

Em contrapartida, outro aspecto que chamou atenção na narrativa da assistente social são as ilegalidades praticadas pela própria polícia militar. A primeira ao abordar o jovem sem qualquer flagrante ou indícios de conduta contraventora; a segunda por andar com o rapaz, detendo total controle sob seu corpo, pela cidade por horas sem antes realizar os protocolos de registro de ocorrência. Apesar de tais atos terem sido repreendidos pela delegada civil, que

reconheceu as ilegalidades dos policiais militares, as consequências foram irrisórias quando em comparação com os adolescentes em cumprimento de medida no São Lucas ou à grande massa da população carcerárias brasileira. Ou, ainda, quando contrastado com o sofrimento, humilhação e violação de direitos imputados ao jovem em questão. Não há, portanto, uma “natureza” criminoso ou infratora, mas sim jogos de força que, a depender da classe social a qual pertencem as pessoas, os levarão ao à prisão (FOUCAULT, 2020. p. 284). Tratam-se, novamente, das imunidades institucionais que demarcam e separam o criminoso/infrator do praticante impunível.

Ao estudar sobre o delusório fracasso da prisão, o filósofo Michel Foucault adentrou também na problemática em torno das ilegalidades, mas adicionou de forma associada um outro elemento: a delinquência. Depois de ter demonstrado no decorrer de sua obra *Vigiar e Punir* o nascimento e funcionamento da prisão, no segundo tópico do último capítulo o autor busca explicar como o fracasso denunciado do sistema carcerário, que não apenas não ressocializaria os presos, mas também fabricaria mais delinquência. Neste caso não se trata de uma mau funcionamento do dispositivo carcerário, mas, ao contrário, de uma utilidade oblíqua das prisões. Tratar-se-ia, assim, de um fator componente da racionalidade prisional, sendo o “fracasso” etapa *sine qua non* para o funcionamento penitenciário: uma vez que seria impossível eliminar toda forma de ilegalidade, que se apresenta em todas as classes sociais, é vantajoso para os grupos sociais no poder gerenciar ao menos um grupo de criminosos que, juntos, sob vigia e controle em um mesmo espaço, são controlados e contidos. Há, nesse sentido, uma gestão das ilegalidades, que seleciona, separa e diferencia as infrações:

Deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos para transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidade, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não ‘reprimiria’ pura e simplesmente as ilegalidade; ela as ‘diferenciaria’, faria sua ‘economia’ geral. (FOUCAULT, 2020, p. 267).

Apesar das diferenças conceituais e contextuais da socioeducação, que difere em muito aspectos do sistema prisional propriamente dito, o que ocorria no Centro Educacional São Lucas pode ser interpretado sob essa mesma ótica. Aos nos depararmos com algumas memórias de jovens que ocuparam aquele espaço, verificamos o que seria, então, o sucesso do São Lucas:

especificar, nas lutas em torno da lei e das ilegalidades, uma delinquência (FOUCAULT, 2014, p. 272), na qual o adolescente que comete ilegalidades é substituído pelo “delinquente” – ou, na linguagem brasileira, pelo “adolescente ou menor infrator”. É preciso reconhecer, nesse sentido, que as falas dos monitores ao estranharem um adolescente branco, “asseado” e bem instruído na instituição e a não desconfiança de que ele poderia ser autor de uma infração agravada como o homicídio não estavam de toda erradas; o São Lucas, de fato, não era um lugar concebido para adolescentes desse grupo social. O pertencimento ou não àquela instituição estava não no ato cometido, mas em quem cometeu e na inserção desse sujeito no “circuito da delinquência” do sistema penal moderno (FOUCAULT, 2014).

Esse circuito, no Brasil, acompanha a história das infâncias e juventudes desde o século XX. O termo “menor”, que só foi problematizado em sua dimensão política a partir das discussões promovidas em torno da construção do Estatuto da Criança e do Adolescente e que, ainda hoje, circula no léxico popular, expressa bem a noção foucaultiana traduzida do francês na década de 1970 como “delinquência” / “delinquente”. O menor, como já vimos, estava atrelado não a quaisquer infâncias e adolescências, mas sim à uma infância específica: a infância pobre. A “delinquência”, não obstante, não caiu em desuso e é uma das palavras-chave de uma das memórias da psicóloga Nina. Ao deparar-se com dois adolescentes que, além da dependência química, estavam em estado de insônia crônica, Nina conta que, com autorização da judicial, conseguiu agendar uma consulta fora da unidade com um psiquiatra:

“Eu me lembro de uma situação que eu fui levar dois adolescentes no psiquiatra. Foram os dois comigo e o agente foi dirigindo. Se eu não me engano, foi no Hospital Regional, foi um dos hospitais aqui perto de São José. Tinha um psiquiatra lá que poderia atender eles emergencialmente. A gente tinha resistência né, com o sistema de saúde, de atender os adolescentes e eu tinha uma determinação judicial pra ele atender, pro psiquiatra atender. Aí eu bati na porta, tal, e eu [falei] assim ‘senhor, eu tô aqui com a determinação da Dra. Ana tal, e eu tô com dois adolescentes aqui do São Lucas pro senhor atendê-los, eles estão com alguns problemas, assim, assim, assado, se o senhor quiser eu fico dentro, senão eu fico fora’. Aí ele [falou] assim: ‘adolescente é só o meu filho, esses não são adolescentes, são delinquentes, então eu não considero adolescentes. E eu só vou atendê-los com a sua presença, você falando, eu não quero ouvir um pio deles’”.

Nina continua seu relato contando sobre o misto de sensações desencadeadas pela situação, a qual os adolescentes que acompanharam presenciaram cada palavra, sem descrição por parte do médico:

“Eu sei que eu saí de lá chorando de raiva, chorando de tanta raiva desse cara, desse psiquiatra... e aí os meninos, os adolescentes que estavam comigo e o agente, até o agente falou assim ‘calma, Nina’ e eu chorava de raiva e o adolescente falava assim: ‘Dona, não se preocupa, a gente tá acostumado com isso’ e eu morrendo de raiva.”

A fala do psiquiatra representava uma manifestação viva da cultura menorista na qual as recém-estratificadas “camadas” de doutrina da proteção integral se assentaram. Ao afirmar que “*adolescente é só o meu filho, esses não são adolescentes, são delinquentes*”, o médico denunciava a construção da delinquência como uma das estratégias de gerir as ilegalidades, enquanto ele próprio cometida uma ao violentar os direitos legalmente previstos daqueles adolescentes. Em uma perspectiva ampliada, a situação toda explicita a oposição entre as ilegalidades e a delinquência e o papel fundamental das penitenciárias ou das instituições de privação de liberdade, como o São Lucas, nessa economia de ilegalidades; o papel de diferenciar, segregar e, para isso, “produzir o delinquente enquanto um sujeito patologizado” (FOUCAULT, 2014, p. 272). Antes de serem adolescentes e, portanto, sujeitos de direitos protegido constitucional e estatutariamente, os internos do São Lucas eram *delinquentes, infratores*. A adolescência enquanto uma idade da vida digna de direitos é uma condição restrita e delimitada de acordo com o a classe social em que as pessoas se encontram posicionadas.

A reação dos dois adolescentes diante do caso de preconceito e violação de direitos por parte do psiquiatra revela, por sua vez, uma face do cotidiano desses adolescentes. Ao dizer, com serenidade, *‘Dona, não se preocupa, a gente tá acostumado com isso’*, o adolescente demonstra o lugar corriqueiramente hostil ocupado por essa adolescência; a naturalização do tratamento opressivo e subalterno. Conforme já discutido no capítulo primeiro desta dissertação, a historiografia das infâncias e juventudes brasileira possui um repertório rico para entender como, do ponto de vista histórico, se deu a construção do estigma associado a população infantojuvenil pobre. A utilização dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 como fontes documentais permitiram a construção de uma narrativa histórica nacional que vai desde o “menor abandonado” ao “menor em situação irregular”, permitindo a visualização, entretanto, dos processos de rupturas e continuidades entre diferentes possibilidades de infâncias e juventudes e dos atores neles envolvidos. Em se tratando do São Lucas, o Código de Menores de 1979 pode ser considerado de

especial relevância, tendo em vista seu aspecto moralizante e policialesco que ajudou a construir no imaginário social o “adolescente infrator” ou “em situação irregular”, que foram consolidados com o advento das FEBEMs.

A relação com a Política Nacional de Bem-estar de Menores com a ditadura militar e consequente construção e contenção do “suspeito” ou do “inimigo” são chaves importantes que a história das infâncias e juventudes trazem para a compreensão da construção social do adolescente infrator, já que demonstram o elo entre o controle de certas infâncias e juventudes e suas famílias e a segurança pública, levando a um entendimento biopolítico das intervenções realizadas com essa população naquele período. Em contraposição ao Código de Menores de 1979 e já em um cenário democrático, o Estatuto da Criança e do Adolescente representa um marco histórico para a justiça juvenil. Emergindo na ótica da expansão e garantia dos direitos infantojuvenis na década de 1990 no Brasil, o código inaugura uma seção específica para tratar do “adolescente infrator”, que viria substituir a categoria do “menor infrator”, até então enquadrada como uma das “situações irregulares” que Código de Menores de 1979 prescrevia. Ao deslocar a infração de uma “irregularidade” moralmente justificada, o Estatuto da Criança e do Adolescente, amparado pelas discussões coletivas que envolviam os direitos infantojuvenis, trazia consigo uma alteração, naquele momento otimista, sobre a situação dos adolescentes. Já reorientando-se em uma guinada de afastamento crítico do funcionamento das FEBEMs, os atores engajados na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente propunham uma outra forma de entender as infâncias e juventudes que abriria a possibilidade de se pensar, também, outras administrações para os conflitos penais vivenciados pelos adolescente, propondo a educação e socialização como princípios basilares.

Enquanto terminologia jurídica, o adolescente infrator passou então a compreender aqueles adolescentes que praticaram atos infracionais, definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma juridicamente universal, como crimes ou “contravenções penais”. No entanto, no movimento incontestado das relações históricas e socialmente construídas, a contravenção, ainda que normativamente universal, é detectada, denunciada e sentenciada de modo fragmentado, seletivo e mais atento aos *sujeitos* do que as ilegalidades cometidas em si. Como efeito, o adolescente infrator não pode ser analisado apenas em sua concepção normativa e estatutária. O adolescente infrator, assim como o “menor” ou do “delinquente” de outrora, corresponde a uma categoria biopolítica de controle e sujeição das classes mais baixas. Para o

pesquisador Gustavo Meneghetti, não haveria, em suma, uma realidade ontológica preexistente que o defina:

Nesse sentido, o “menor infrator”, assim estigmatizado, não existe ontologicamente. O que existe, de fato, é o adolescente que, em determinado momento da sua vida, sob determinadas condições ou circunstâncias, pratica uma conduta tipificada como crime ou contravenção penal. O “menor infrator”, portanto, nada mais é do que o adolescente criminalizado e punido (MENEGETTI, 2018, p. 217).

Enquanto categorização estigmatizante, o adolescente infrator é aquele pertencente a determinadas classes sociais e marcadores sociais que, sob a mira dos dispositivos de governamentalidade, são os mesmos grupos que foram o foco das políticas menoristas do século XX. Como bem sintetizou a assistente social Ilda em um dos trechos da entrevista “*Então assim ó: os adolescentes têm cor, têm berço, têm escolaridade no sistema privado de liberdade.*”. No caso do sistema socioeducativo, diferentemente de como ocorre no sistema prisional, muitas vezes a seletividade penal não está necessariamente na denúncia/não denúncia, mas sim no cumprimento ou não dos princípios socioeducativo previstos pela doutrina sociojurídica da proteção integral. Mesmo em casos em que o adolescente é efetivamente denunciado e a infração, portanto, sai da “cifra oculta”, como ocorreu com Sérgio Sirotsky, a condução processual do sistema penal passa por uma seletividade na aplicação dos princípios da proteção integral. Novamente, a lei responde ao pessoas e não aos atos cometidos pelos pessoas.

Sete anos após o estupro cometido contra a sua colega de escola, o nome de Sérgio Orlandini Sirotsky aparece mais uma vez nos jornais vinculado a um crime de alta gravidade e violência. Dessa vez, as manchetes revelam o evento que envolveu a morte de um jovem. Na madrugada de 06 de agosto de 2017, já em seus 21 anos de idade, Sérgio deixava uma festa no bairro de Jurerê Internacional quando, embriagado e dirigindo o seu Audi A3 pela rodovia SC-402 - que ironicamente leva o nome de Maurício Sirotsky Sobrinho, tio avô de Sérgio-, perdeu a condução do veículo e jogou-o contra o acostamento, onde caminhavam três amigos que também retornavam de uma festa. Após atropelar gravemente os três, Sérgio fugiu sem prestar socorro às vítimas. Logo atrás de Sirotsky vinha um segundo carro que, conduzido por Eduardo Rios, de 25 anos, envolveu-se também no acidente, atropelando uma quarta vítima que havia parado para ajudar o trio. Cinco dias após o ocorrido, uma das vítimas, homônimo de Sérgio, Sérgio Teixeira da Luz Junior, não resistiu aos ferimentos e veio a óbito com seus breves 23 anos de idade.

Enquanto Sérgio Teixeira, que cursava Educação Física na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC teve seus planos de vida abrupta e permanentemente interrompidos, Sérgio Sirotsky, pela segunda vez, permaneceu imune perante as instituições penais. Apesar de estar correndo na justiça o caso, o jovem cumpriu todo o andamento do processo em meio aberto, condição que foi mantida mesmo mediante o descumprimento dos acordos realizados. O processo, ainda em trâmite, está com júri popular agendado para novembro de 2021. Independente da sentença final, as notícias atreladas a Sergio Orlandini Sirotky ilustram as discussões que foram apresentadas no decorrer deste tópico no esforço de desnaturalizar a correlação entre o ato infracional e as classes mais baixas e, ao mesmo tempo, entender o adolescente infrator ou criminoso como uma construção mais atrelada às respostas sociais a determinados grupos e comportamentos, de forma seletiva e diferenciadamente organizada, do que propriamente à uma natureza criminosa, infracional ou delinquente.

A internação de adolescentes em meio fechado, nesse sentido, mostra-se mais como um controle biopolítico de populações específicas do que, de fato, um sistema social e educacional alinhado às novas concepções de infância e juventude postas no final do século XX. Sérgio Orlandini Sirotsky segue em liberdade, salvaguardado pelos seus direitos após cometer crimes de alto grau de violência. Enquanto isso, diversos adolescentes que ingressaram nos muros do São Lucas por infrações leves e moderadas, tais como, furtos, roubos ou envolvimento com tráfico de drogas ilícitas, tiveram como destino a morte, após um sopro de vida marcado por violações e institucionalizações consecutivas, como nos casos de Lima, Hugo e outros meninos que acompanharemos no tópico sucedente.

3.2 “A verdadeira morte anunciada”: morte e vida no sistema socioeducativo

“Todo mundo tinha muito medo do tal do Lima”, comentou Iris, prosseguindo na apresentação do menino:

“O Lima era um garoto que quando eu entrei no São Lucas acho que devia ter o que, uns 16 para 17 anos, e quando eu peguei o prontuário dele, era uma coisa absurda. O prontuário o que tinha de folhas e folhas e folhas e folhas de atendimento. Eu disse ‘caraca, vou ser mais uma, né’. Nunca gostei muito dessa coisa de ser mais uma pra passar o rodo e não fazer diferença. E eu disse ‘caraca, que loucura isso’. E fui tentar entender com ele né, - mais uma vez, coitado, porque já tinha passado 50 mil pessoas por ele, mais uma querendo saber. E aí o Lima me marcou muito porque o Lima falava claramente do processo de institucionalização. Ele começou a ser institucionalizado aos 12 anos, e ele pegou a frieza institucional, a falta de vínculos. Ele se transformou em um adolescente alto, ele tinha corpo, né, ele tinha corpo, ele era alto, e ele era muito inteligente. Então ele sabia mexer com o medo das pessoas – e porque ele era capaz de fazer o que ele dizia que iria fazer, não dava pra dizer que o Lima não ia fazer o que ele falava. Tanto que um dia eu estava em atendimento técnico com ele, no antigo São Lucas ainda, ele tinha uma grade assim, acho que devia ser uns dois metros e pouco, ele fugiu do atendimento, pulou aquela grade feito macaco e fugiu e quebrou com o pé e tal. Ele era assim, destemido. Ele era fruto da institucionalização. Ele era fruto daquelas histórias que tanto a gente escuta da Febem, que vai e que volta, e que institucionaliza e que o Estado não faz nada. Tanto que ele foi morto né, saindo dali ele foi morto. Uma vida totalmente descuidada, um garoto superinteligente, articulado, entendia a instituição como ninguém. Sabia os pontos fracos como ninguém e que morreu, como tantos outros que o sistema mata. O sistema como um todo, né? Desde o sistema de proteção da infância que não acontece, o sistema que não dá olhos, o sistema que releva, que é preconceituoso e que depois pega eles. Então o Lima foi um garoto que deu muito trabalho, foi um daqueles que olhava e dizia ‘será que eu vou pegar a dona de refém ou não vou pegar de refém?’. Ele levava a gente até o último do nosso equilíbrio emocional e ele sabia muito bem com quem ele fazia, como ele fazia. E ele me ensinou muito. Ele me ensinou muito o que que é a dureza da instituição na vida dele. Que repercussão essa violação, essa violência institucional, essa repressão institucional fazem com o ser humano né. O Lima era a expressão viva do resultado, da falta de resultado. O resultado das omissões. Então ele é um garoto até hoje quando a gente conversa sobre garotos mais difíceis, o Lima sempre vem à tona, porque ele nos desafiava a todo momento e ninguém deu conta de nada. Ele acabou sendo morto né, e a gente está aqui. Eu estou aqui, envelhecendo, e ele já está debaixo da terra desde mais de... deve tá fazendo uns 10 anos que ele já foi morto.”

Impetuosamente como provavelmente fora em vida, o Lima revivido nas memórias de Iris acende um feixe de luz sob as partes mais complexas do sistema socioeducativo brasileiro. Na memória compartilhada pela assistente social, Lima nos guia em uma visão panorâmica de uma breve vida costurada por institucionalizações em “pontos cruzados” de poder. Destemido como Iris o adjetivou e tendo incorporado em si a “frieza institucional”, Lima lembra do arquétipo heroico da “criança criminosa” dramatizada pelo poeta Jean Genet:

Ora, se as crianças têm a audácia de vos dizer não, castiguem-nas. Sejam duros para que elas não vos enganem. Mas há tempos são vocês que trapaceiam. Em vossos Tribunais, vossas Audiências, vocês já nem respeitam a liturgia do ritual — não tanto por terem-na substituído por uma crueldade mais íntima, uma crueldade engravatada, se me permitem — sem sequer disfarçar o completo desleixo com que se apresentam, vindo à sala de audiências sob uma toga remendada cujo forro de viscose ou lustrina nem chega a imitar seda. É assim que aplicam todas as regras do vosso código, a começar pelas mais formalistas. A criança criminosa não acredita mais em vossa dignidade, pois já se deu conta de que isso não passa de uma costura podre, uma beca frouxa, um paletó roto. A usura, a poeira e a pobreza de vossas sessões a desconsolam. Ela está prestes a oferecer-lhes um pouco da majestade que sabe obter de uma sessão mais solene, à qual comparece em segredo, enquanto vossos olhos se distraem com o simulacro infantil que merecem (GENET, 2016).

Assim como a criança criminosa de Genet, Lima vivia ora com o “flerte da morte” à sua espreita, ora com o peso do desprezo estatal e societário, ambos aos quais respondia com revolta e estratégias de sobrevivência desenvolvidos por um saber tácito adquirido no contato cotidiano com as microfísicas do poder que giram as engrenagens da máquina socioeducacional; educador da própria socialização, alfabetizador autodidata da semântica institucional. As transformações no corpo do menino, que insistiu em crescer, como destacado nas memórias da assistente social, simbolizam a passagem, ano após ano, de um tempo sem volta que deixava marcado na corporeidade o transitar desobediente pelas idades da vida.

Morte e vida é um binômio que se entrecruza mutuamente no sistema socioeducativo brasileiro. Se no tópico precedente percorremos a construção social e histórica do adolescente infrator, contra-argumentando a premissa criminológica clássica e as normativas menoristas que se baseavam na pré-existência natural e ontológica do adolescente infrator, neste tópico desenvolveremos as condições, igualmente sociais e históricas, de vida e morte dos adolescentes categorizados como infratores. Discutiremos as mortes literais e as mortes em vida; as mortes

sociais e a precariedade de vidas, todas envoltas pela ferramenta teórico-analítica da biopolítica e da sociedade de segurança deixadas como legado pelo filósofo Michel Foucault.

Partimos, para isso, de um aparente paradoxo, levantado por Luciene Jimenez e Flávio Américo Frassetto (2015): o de que os dados que mapeiam o perfil da maior parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas convergem com os dados do perfil que concentra o maior número de mortes por homicídios do país. Tratam-se, de acordo com Jimenez e Frassetto, de jovens do sexo masculino, pobres, pardos/negros, de baixa escolaridade e que vivem nas franjas das grandes metrópoles - ainda que na época do estudo os pesquisadores já verificassem um movimento de interiorização tanto das contravenções penais, quanto das mortes violentas. Como é possível, então, que um mesmo grupo sociodemográfico seja simultaneamente os *perpetradores* e *vítimas* da violência social? Os adolescente considerados infratores seriam, por fim, ameaças perigosas para a segurança pública ou vítimas de uma segurança pública em suposta defasagem?

Uma vez que se trata de uma pesquisa orientada metodologicamente pela História Oral, o corpo da discussão que se seguirá não pretende construir as respostas para essas indagações quantitativamente, ou seja, a partir do cruzamento de dados e variáveis estatísticas. Para isso, utiliza-se os dados já consolidado por outras pesquisas como as de Jimenez e Frassetto (2015); Jimenez, Lima et al. (2018) e de Flávia Lemos, Rafael Aquino et al. (2017). Com efeito, se quer são necessários grandes mistérios em torno da problemática posta: afirma-se, de antemão, que se trata de um *falso paradoxo*, o qual examinaremos a seguir.

A morte, em seu sentido literal, é um dos elementos que se repetem na história do cárcere brasileiro. A historiadora Miriam Sepúlveda (2006) ao analisar o processo de consolidação da Colônia Correcional Dois Rios entre 1908 e 1930, já observava em seu corpo de fontes o óbito da população encarcerada. Os motivos eram diversos e, no geral, sintomáticos do abandono de uma população indesejada, lançadas à própria sorte nos “porões da república”. Morria-se, constata Sepúlveda, de beribéri, disenteria, tuberculose, sífilis... Doenças normalmente decorrentes de alimentação carente, higiene precária e maus tratos, condições às quais eram submetidos os “bêbados, mendigos, vadios e capoeiras” que eram enviados, durante as três primeiras décadas da Colônia, para o isolamento na Ilha Grande, afastado dos olhares da população em geral e da justiça.

Com o aprofundamento da construção de um ideal de periculosidade, as prisões, penitenciárias e casas de detenções passam a incorporar as medidas médico-sanitaristas em suas práticas e discursos. Em seus estudos sobre a penitenciária da Pedra Grande, em Florianópolis, a historiadora Fernanda Rebelo e a filósofa Sandra Caponi (2007) analisam as reformas administrativas que ocorreram no interior da instituição sob a direção de Edelvito Campelo D'Araújo entre 1933 e 1945. Alinhadas ao intento municipal de trazer “ordem e progresso” para ilha, a reforma propunha um modelo penitenciário que se fundamentava em um aparato técnico de saberes jurídicos e higienistas voltados para a “cura moral” do criminoso. Contando inclusive com um gabinete médico em sua estrutura, mais do que a cura moral, a penitência remodelara-se também para uma espécie de “laboratório”, no qual os internos eram submetidos a estudos observacionais que visavam o conhecimento do “perfil” do criminoso. Em um desses estudos, a sífilis, que outrora era o motivo de óbito dos internos das colônias, como comentado anteriormente, agora passa a ser analisada por um viés criminológico positivista, a partir da correlação em os detentos portadores da doença e as características dos crimes cometidos.

Na medida em que o encarceramento moderniza suas formas de punição a partir da interrelação de saberes técnicos e médico legais, o cuidado passa a ser absorvido como uma estratégia de controle social. A determinação da vida ou morte, por conseguinte, passa também a ser objeto de controle que responde a táticas políticas de poder. Em linhas gerais, trata-se aqui da noção central do conceito de foucaultiano de biopolítica, muitas vezes sintetizado na máxima da transição entre o “*fazer morrer, deixar viver*” para o “*fazer viver, deixar morrer*”. O controle orientado ao cuidado, contudo, não anulou o cárcere com um “local para morrer”, como denominado no estudo sobre as mortes sob custódias no sistema prisional realizado pelos pesquisadores Luiz Chies e Bruno Almeida (2019). Ainda que sob novas motivações, cenários e dinâmicas, a morte nunca deixou de adentrar as grades das prisões do Brasil, que registra em sua memória coletiva alguns eventos que escancaram as prisões como “lugares parar morrer”.

O “massacre do Carandiru”, como ficou conhecido o evento culminou na morte de 111 presos na Casa de Detenção de São Paulo, talvez seja o maior exemplo das mortes sob custódia do sistema prisional compartilhado pela memória nacional. Ocorrido em de 1992, o episódio se deu em decorrência da invasão de um batalhão da polícia militar em um dos pavilhões da instituição sob a justificativa de contenção de uma rebelião iniciada a partir da briga entre dois detentos. A cobertura do caso registrou imagens aterrorizantes do resultado do massacre

conduzido pela polícia: fileiras inteiras de caixões emergenciais ocupados por corpos inanimados marcados por números de identificações e esparadrapos na região do peito, onde foram baleados intencionalmente pelos agentes policiais. Alvo de disputas narrativas em torno do acontecimento, o Carandiru circula na memória pública há décadas através de músicas, filmes, documentários, livros e obras artísticas que rememoram o caso. Para a historiadora Viviane Borges (2016), a história do Carandiru se tornou uma questão pública que, ainda inacabada, tem sido divulgada por uma profusão de materiais que buscam responder às diversas demandas sociais,

Para o sociólogo Fernando Salla (2006), o massacre do Carandiru é um marco divisório entre as características das rebeliões do país. Se antes as rebeliões reivindicavam melhores condições carcerárias e de infraestrutura das prisões, o pós Carandiru traz para o debate público e teórico a pauta da humanização dos presídios. Segundo o autor, as rebeliões, que ganham maior evidência no Brasil a partir da década de 1980, são elementos constitutivos do sistema prisional contemporâneo e indicam as transformações das dinâmicas de poder no cárcere, sinalizando um avanço de poder dos detentos em relação às autoridades, o que estaria associado à organização criminal em facções. Posterior ao massacre do Carandiru, muitas foram as rebeliões que resultaram em mortes violentas da população prisional. Como já discutido no Capítulo 1 desta dissertação, não demorou para que fenômenos semelhantes aparecessem no âmbito socioeducativo. Em 1999, a rebelião na FEBEM Imigrantes em São Paulo, realizada também no mês de outubro pelos internos, resultou na morte de quatro adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas, provocada pelos próprios internos,

Em Santa Catarina, a história do Centro Educacional São Lucas é também uma história “manchada de sangue”. Aos 13 anos de idade e natural de Criciúma, no interior catarinense, F.⁴¹ foi institucionalizado no Centro Educacional São Lucas em 1997 em decorrência de furtos, de acordo com um jornal local⁴². Em junho de 1998, após conflitar com os monitores da unidade por conta de um jogo de futebol, o adolescente foi encontrado morto, em sua cela, em decorrência de um incêndio. Em um primeiro momento, o inquérito que investigou o caso apontou para suicídio, concluindo que o garoto teria ateado fogo em seu próprio corpo. Mediante nítidas inconsistências, todavia, a então coordenadora do Centro de Direitos Humanos de Florianópolis interpelou reabertura do caso em 2011, recebendo apoio da Promotoria da Cidadania e dos Direitos

⁴¹ Para preservar a identidade, utilizaremos apenas a inicial para se referir aos adolescentes.

⁴² Disponível em: <<https://ndmais.com.br/noticias/apos-12-anos-morte-no-sao-lucas-volta-a-ser-investigada/>>.

Humanos da cidade de São José (SC). Para a coordenadora do referido órgão, o inquérito, apesar de informar que F. teria atado fogo no próprio corpo, não explicou o fato de ninguém ter ouvido os gritos de dor do adolescente ou sentido cheiro da fumaça, além do fato do incêndio ter atingido unicamente o quarto onde o garoto estava. Apesar de em 2014 o Ministério Público de Santa Catarina ter publicado um documento referente ao caso, não foi possível ter acesso aos autos.

O Centro Educacional São Lucas foi também um lugar onde A. morreu. Em 2002, com 17 anos e apenas 15 dias de internação, o rapaz foi encontrado pelos monitores morto em sua cela, indicando, mais uma vez, o suicídio como *causa mortis*. Desta vez, de acordo com a reportagem⁴³ que noticia o ocorrido, as investigações concluíram que o suicídio foi incentivado pelos outros internos, que de acordo com a prova testemunhal construíram uma corda com lençóis e pressionaram o garoto para enrolá-la no pescoço para, em seguida, puxarem o lençol, enforcando-o. A. cumpria medida na unidade enquanto era investigado suspeito de estuprar a irmã. Tal informação ajuda a inferir uma das possíveis motivações dos demais internos. Ao narrar uma outra situação de estupro, a entrevistada Ilda comentou um pouco sobre os códigos de condutas internos entre os adolescentes. De acordo com ela, os adolescentes “pegam a lógica da cadeia” e, do mesmo modo como no sistema prisional, o estupro é condenável moralmente pelos demais presos, no São Lucas isso também acontecia. Assim, caso um adolescente em cumprimento de medida em decorrência de “ato infracional análogo ao artigo 213” fosse descoberto pelos demais internos, conta a assistente social, ele corria o risco de ser violentado sexualmente.

Conhecendo as relações e princípios estabelecidos entre os próprios adolescentes, era papel dos técnicos e monitores manterem em absoluto sigilo sobre que levava cada um daqueles meninos ao Centro Educacional São Lucas, o que nem sempre era respeitado, segundo o relato de Ilda. No caso de A., o próprio Estado reconheceu o descuido dos responsáveis pela custódia do adolescente, que deveriam ter estado lá para protegê-lo. Conforme a própria relatora do caso afirma à reportagem, a vigilância ininterrupta dos monitores, contratados para esta função, cumpriria justamente o papel de garantir que nenhum adolescente fosse violentado ou tivesse sua integridade física ameaçada. O reconhecimento da falha do Estado neste caso foi traduzido judicialmente em uma indenização de 40 mil reais aos pais de A. no ano de 2009.

⁴³ Disponível em: <https://tj-sc.jusbrasil.com.br/noticias/2014913/estado-e-condenado-por-permitir-morte-de-adolescente-no-centro-sao-lucas> .

Os casos de A. e F. que normalmente são atribuídos à memória local sobre o Centro Educacional São Lucas, não foram especificidades do sistema socioeducativo catarinense, mas responde a um padrão nacional no universo socioeducativo. O levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2017⁴⁴ denuncia 46 óbitos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ao ano, sendo que 66,7% deles faleceram no interior da unidade em que cumpriam a medida. Em 40% dos casos, o óbito foi provocado por homicídio, seguido de “asfixia” e “conflitos interno”. Embora haja no senso comum a visão maniqueísta de que os agentes socioeducativos seriam os causadores diretos da morte de adolescentes sob custódia, tanto os dados estatísticos quanto as fontes históricas referentes ao fenômeno demandam uma análise multifatorial das mortes no contexto socioeducativo.

Uma das chaves de interpretação do fenômeno é indicada por obras como as de José Ricardo Ramalho (2008) sobre o “*mundo do crime*” e Edmundo Coelho na “*a oficina do diabo*” (1978), nas quais os autores debruçam-se sobre as interações para explorar as formas de regulação entre os internos. Enquanto alguns autores apelam para as teorias das identidades e das subculturas que se desenvolvem no interior institucional, como Donald Clemmer (1958), e de Gresham Sykes (1999) outros, por sua vez, compreendem o estabelecimento de valores morais e de conduta como formas de autogoverno entre os internos. Para o sociólogo José Ramalho, o cárcere não responderia apenas a regras de funcionamento vindo da gerência das unidades, mas também dos próprios internos, que organizam um conjunto normativo próprio de regras aplicáveis somente entre si. O estabelecimento das regras de como “proceder”, como autor conceituou, geram na contrapartida acontecimentos que transgredem as regras de conduta estabelecidas pela população de presos, gerando violências endêmicas como resposta. No caso de A., a descoberta da infração por ele cometida pelos demais internos, incompatível com os princípios estabelecidos pelo “mundo do crime” do Centro Educacional São Lucas, tornou-o um inimigo moral do grupo, que respondeu com a sua expulsão de forma punitiva e violenta em sua máxima expressão.

⁴⁴ Reconhecemos o risco implícito de apresentar dados que não condizem com a delimitação temporal demarcada pela pesquisa, que iria de 2007 a 2010; no entanto, mediante a carência de dados referentes a este período, consideramos que haja alguma relevância nos dados atuais para se ter uma pequena amostra do contexto do fenômeno.

Nem todas as mortes, no entanto, ocorrem no interior da instituição ou durante o cumprimento das medidas, como os casos de F. e A. Um outro fenômeno apareceu nas narrativas com os interlocutores: os casos de adolescentes que falecem não enquanto internos do Centro Educacional São Lucas, mas logo após desligarem-se da unidade. Hugo foi um desses garotos. Apesar de ter sido atendido por Iris quando a instituição já havia sido demolida e o espaço transformado em Case, consideramos o relato sobre sua vida importante de ser registrado:

“Um garoto que eu atendi agora, que não atendi na época do São Lucas, o Hugo, foi morto também num posto de gasolina aqui em Palhoça, no ano passado, acho que em junho/julho. Eu conversando com ele e ele contando as proezas dele, porque ele com seis anos ele já estava na rua, se achando ‘o garanhão’, né, ‘o cara’. Aí eu olhei assim para ele e disse ‘ô Hugo, mas cê já parou pra pensar que aos seis anos você não deveria tá decidindo a sua vida, você deveria ter adulto que cuidasse de você?’. Porque que a gente estava falando isso também, porque ele tinha uma dificuldade imensa com autoridade, ele não queria que ninguém mandasse nele. 15 anos e ele não queria que ninguém mandasse nele. E ele justificando né, porque que ele não queria que ninguém mandasse nele. ‘Porque desde os seis anos eu faço isso, com oito anos eu já fazia isso’ e eu chamei assim ‘ô Hugo, cê tá entendendo que quem falhou contigo foi adultos? Você só tem dificuldade com as autoridades porque você não teve quem cuidasse de você’. Ele olhou pra mim assim, com uma cara, como se eu estivesse falando uma coisa extremamente absurda. ‘Como assim dona, alguém cuidar de mim?’, ‘sim, claro. Nós somos o único animal daqui que nós precisamos ser cuidados às vezes até os 18, 30 anos, depende. Você não foi cuidado por ninguém, você acha que isso que você faz é uma grande habilidade sua, eu digo até é, porque você conseguiu sobreviver, você aqui na minha frente, mas eu queria te dizer que nós adultos falhamos muito com você’. Aquilo chocou ele de uma tal forma, que ele não entendia que ele tinha que ser cuidado. Então todos os garotos que eu atendi até hoje assim, a falta de cuidado, falta de realmente de uma criança que tenha colo, e não é só o colo físico, é o colo da proteção, é o que esses garotos representam. Representam e que para mim é o que movimenta também a gente cada vez mais não desistir deles. A gente tem que falar sobre eles, porque novas gerações estão nascendo e continua a desproteção, só continua o cerceio, que vai levar a situações cada vez mais severas de violência e daí volto a te dizer: quando eles estão com a arma na mão daí o Estado se sente empoderado de pegar eles e colocar eles na privação de liberdade, daí eles se facionam, se já não são facionados e morrem.”

A história de Hugo chama atenção por sua trajetória. Desde muito criança, o garoto teve que aprender, nas ruas, estratégias para lidar com o mundo adulto e a ausência de amparo. A negação do adolescente em “ser cuidado” reflete o estranhamento com a ideia de proteção, o que dá indícios do universo no qual se desenvolveu e os valores que adquiriu. Para o adolescente, a independência colocava-se como valor norteador: orgulhava-se das histórias na qual seu

comportamento independente estava em evidência e não podia conceber uma vida em que o outro cuida, protege, auxilia. Seria, para ele, sinônimo de dependência. Não há, nas memórias de Iris sobre Hugo, a apreciação de vínculos interpessoais de confiança, mas sim uma constante reafirmação de sua independência e desconfiança do outro. Assim como Lima, no Centro Educacional São Lucas, Hugo, no Case, saiu das estatísticas de adolescentes praticantes de atos infracionais para cair diretamente na cifra de letalidade na adolescência. No caso de Hugo, em específico, o garoto se enquadra no período no qual o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA)⁴⁵ se encontra, desde 2012, maior que a média para população adulta. Assim, em muitos casos, que pode ou não ser o de Hugo, uma vez que não foi mencionado na ocasião da entrevista o ato infracional que o levou ao Case, os adolescentes entram nas estatísticas dos infratores considerados “perigosos” por pequenas infrações, como furto e roubo e, ao término da medida, acabam como vítimas das estatísticas relativas aos homicídios.

Seria esse, enfim, o falso paradoxo ao qual nos referenciamos no início. Quando ao encerrar sua fala Iris diz que *“quando eles estão com a arma na mão daí o Estado se sente empoderado de pegar eles e colocar eles na privação de liberdade, daí eles se facionam, se já não são facionados e morrem”*, podemos ver alguns lampejos do porquê se trata de um falso paradoxo. Não há uma contradição entre os dados, mas um *continuum* entre eles: tanto o enquadramento na categoria de infratores, como o destino fatídico da morte compõe um mesmo mecanismo de controle social do grupo de adolescentes pobres. A seletividade penal que aprisiona e estigmatiza adolescentes pobres e negros controla, poda e limita as probabilidades e possibilidades de vida desses sujeitos, por meio de diferentes dispositivos de controle. A sociedade de segurança conceituada por Foucault aparece na medida em que os fenômenos vão se desencadeando de forma “natural”, sem que haja a necessidade de criação de intervenções constantes ou óbvias. Na sequência narrada por Iris, no final de sua fala, a morte aparece não enquanto um acontecimento aleatório, mas sim atrelado à uma cadeia ininterrupta de eventos: o descuido estatal para a infância, a seletividade penal, a institucionalização, a faccionalização da organização interna dos adolescentes dentro das unidades socioeducativas e os eventuais conflitos entre facções, que levam à morte quando deixam a internação.

⁴⁵ O Índice de Homicídio na Adolescência (IHA) aparece no documento Observatório das Favelas (2017) e aqui foi utilizado de acordo com a pesquisa de Jimenez, Lima et al. (2018).

Não obstante, há também um controle baseado em identificar aquilo que é “tolerável” e aquilo que exigiria intervenção, conforme Lorena de Freitas (2019), o que se reflete, por exemplo, nos dados estatísticos. Cria-se, com isso, um efeito de *previsibilidade* para os acontecimentos, o que modifica de forma permanente a “arte de governar”, ainda que todo o resto se mantenha inalterado. Apesar de Foucault ter focado neste aparato preditivo que é a segurança do ponto de vista da governamentalidade, chama-se atenção, aqui, para o modo como as próprias populações, em algum nível, se apropriam dessas previsões, incorporando em suas subjetividades através dos desejos, dos medos e da repulsa. Para os adolescentes do sistema socioeducativo, a morte é fatidicamente um destino previsto. Uma previsão que, conforme a memória da assistente social Iris sobre os adolescentes do Centro Educacional São Lucas, reorienta toda a inserção dessas pessoas no mundo:

É uma garotada que não tem sonho. É uma garotada que sabe que vai morrer e que realmente os garotos, muitos garotos que eu atendi de 2018 pra 2019 foram mortos, a gente sabia que eles iam ser mortos. *A verdadeira morte anunciada.* Então são garotos que hoje sabem que a morte, ela é muito real, então dificulta muito nosso trabalho com eles porque tu vais pensar que futuro se eles sabem que eles vão morrer, né? Então começa aquela coisa assim de você ter que lidar com a morte porque o amigo morreu, porque o primo foi morto, porque o tio já foi morto. Eles sabem que a morte está chegando, porque eles vão assumindo as broncas de quem morreu. E eles são mortos mesmo, matam.”

A morte anunciada é a morte calculada. Manipulada pelos dispositivos de governamentalidade do Estado, é a morte antinatural, que não acompanha os ciclos das idades da vida, entre as quais a juventude representa a idade da maturação, do corpo e psique. É a morte que apesar de estar na contramão do fluxo da vida, foi naturalizada: já não choca ou terroriza, pois já está no horizonte de expectativas. É nesse sentido que se pode falar nas *mortes em vida* para descrever os incontáveis processos de perdas pelos quais esses adolescentes passaram ao longo de suas breves vidas. Perdas de direitos, de familiares, de vínculos, de cuidado, de proteção, de sonhos e perspectivas de futuro. Algumas dessas perdas aparecem em um outro relato de Iris sobre o perfil dos meninos do Centro Educacional São Lucas:

“São garotos que a maioria tem muita dificuldade de pensar. Se você for perguntar pra eles assim, uma coisa bem básica, ‘*que que tu achas dessa borracha, como tu vê?*’, eles não conseguem produzir mentalmente nada, e eles só falam ‘*não sei*’, eles não conseguem dizer se isso aqui pra eles representa algo útil, se é bonito, se eles vão usar. Então assim, uma das outras coisas que é um dos pontos meu de trabalho é fazê-los pensarem sobre as coisas, ter uma opinião sobre as coisas. ‘Que tu pensa sobre isso?’. Quando tu perguntas isso a

primeira resposta é ‘*não sei*’. ‘*Mas vamos pensar um pouco mais assim aqui, o que que é isso? Tu conheces, não conheces? O que que isso representa na tua vida?*’”. Então assim, fazê-los pensarem sobre algo era uma tarefa difícil, às vezes levava três, quatro, cinco atendimentos técnicos para pensar sobre uma situação. Para pensar sobre algo, para que eles pudessem ter uma ideia deles sobre aquilo, entende? *Que que pensa?*” Então são garotos que não têm ‘penso’ eles não têm ‘penso’, eles não pensam sobre as coisas, eles simplesmente agem. Então se você falar pra eles darem três pulos e se jogar, eles vão dar três pulos e se jogar, mas se tu perguntares por que que eles tão dando três pulos e por que que eles têm que se jogar, eles não sabem. Então é mais ou menos esse o perfil assim, de garotos muito afetivos, mas muito duros, né. Garotos que querem ser amados e que não são. Garotos que querem ser cuidados e não são, porque majoritariamente são meninos. Construção de masculinidade extremamente, né, se a gente for pensar na sociedade que queremos, esses machos com essas armas na mão, cortando cabeças desde a tenra idade. Então são garotos perdidos e sem cuidados né, tudo isso misturado.”

Em um sentido semelhante no que se refere à precariedade da vida no Centro Educacional São Lucas, a assistente social Ilda pontuou que a questão dos transtornos mentais era frequente na unidade. Ao adentrar no assunto, a memória da assistente social rapidamente acionou a lembrança de um dos adolescentes de 16 anos que atendeu que era proveniente da cidade de Palhoça. Apesar da seriedade dos fatos relatados, a lembrança inevitavelmente gerou um alívio em sua expressão. Ilda relatou qual foi sua surpresa quando, após uma fuga, ao contactar a casa do garoto para avisar que ele havia fugido, o próprio atendeu o telefone:

“Foi muito...engraçado, nem sei, mas é porque deu uma fuga e o primeiro lugar que os policiais vão procurar é nas suas famílias. Quando eu liguei na casa dele pra avisar a mãe dele ‘*olha, o seu filho se evadiu*’, quem atendeu foi ele. O comprometimento dele era tão grande que ele não se tocou disso. Ele fugiu e foi para casa, né?”

A informação de Ilda transparece um certo tom de ingenuidade na atitude do adolescente, que parecia alheio à própria realidade. A atitude de fugir, voltar para a casa e atender o telefone, demonstrando pouco ou nenhum interesse em forjar seu sumiço, é coerente com o supracitado relato de Iris quando esta comenta sobre a impulsividade com a qual os meninos do Centro Educacional São Lucas, no geral, reagiam. A partir deste relato, a memória de Ilda desencadeou mais lembranças do mesmo garoto:

“E ele contava de todas as vezes que ele era pego na delegacia, do choque que ele levava, e tinha uma pistola, tinha uma bacia com água, o guarda mergulhava a cabeça dele... o policial mergulhava a cabeça dele na bacia com água e botava a arma e dava choque, mas a grande alegria dele era aparecer no Hélio Costa - é um programa policial sensacionalista que tem aqui em Florianópolis, né - ‘Ô

dona, a senhora viu se eu apareci no Hélio Costa? Apareci? Eu tava bonito? Eu tava bonito?”

Além do relato das torturas sofridas, esta segunda memória chama atenção pelo comportamento que novamente parece desconexo com a realidade a qual o garoto se encontrava. Apesar das violências sofridas e de estar em cumprimento socioeducativa no Centro Educacional São Lucas, a principal alegria do garoto era aparecer no programa de televisão sensacionalista da região. O relato da situação de um lado simboliza a necessidade de ser visto pela sociedade e, do outro, a identificação do adolescente com o estigma que lhe foi posto de “infrator” e de interno da maior e mais perigosa unidade socioeducativa do estado de Santa Catarina. No estudo do filósofo Yves La Taille⁴⁶ sobre os meninos de rua, o autor demonstra como, apesar de desprezados, os meninos e meninas estigmatizados socialmente ganham visibilidade pela via do medo, da repulsa e da recusa. Com isso, traduzem inteligivelmente que ser visto pelo outro não depende do respeito moral, mas sim do *medo* que inspiram ao outro. A alegria de aparecer no programa de televisão do Hélio Costa, no qual sua imagem é associada a atos repulsivos para a moral da sociedade em geral, é a alegria do garoto em ser visto, uma vez que só se teme aquilo que se vê, que se tem consciência de existir.

Em um outro estudo no qual La Taille é Coautor em parceria com a pesquisadora Natália Noguchi (2008), desta vez sobre o universo moral dos adolescentes da FEBEM, uma das conclusões do estudo aponta para o desafio que é a função pedagógica do sistema socioeducativo ser cumprida em um contexto no qual coexistem dois universos morais em oposição: o dos adolescentes entre si e o da sociedade. Ao mesmo tempo em que o preceito da socioeducação é o de reintegração para a sociedade e abandono das práticas infracionais, os adolescentes por ela estudados, assim como o jovem do Centro Educacional São Lucas da memória de nossa interlocutora, identificavam-se com o “mundo do crime”, no qual fincam sua moralidade. Na tentativa de entender melhor esse desafio, Noguchi vai às raízes, então, desta identificação:

Vimos nas falas de nossos sujeitos que eles dividem a sociedade em “nós” e “eles”, e que esse “eles” refere-se às pessoas de um ‘outro mundo, honesto’. Mas deve-se convir que tal oposição também é feita pelos membros desse ‘mundão’. Não se trata, para os jovens da Febem, de uma vontade misteriosa e gratuita de se diferenciar das outras pessoas, mas, sim, de uma das consequências de sua exclusão. O que sobra para construir representações positivas de si senão

⁴⁶ Apud NOGUCHI, Natália Felix de Carvalho (2008)

escolher outras que as valorizadas pela sociedade em geral? Senão até escolher aquelas que se opõem aos olhares de desprezo e humilhação. Perguntado de outra forma: como existir aos olhos da sociedade senão dando valor àquilo mesmo que os exclui dela?

Diante desse choque moral, um dos grandes desafios e ao mesmo tempo gratificações do trabalho das técnicas da instituição era reverter, no campo das expectativas de vida, o futuro “vazio” e de encontro com a morte que a identificação solidificada com a trajetória de um infrator projetava, no qual sua existência seria possível enquanto criminoso. O desafio, portanto, era o de sublimar aquela identificação e valores como a única forma possível de existência. Para isso, os atendimentos tornavam-se espaços de encontro e acolhimento onde os adolescentes eram incentivados a explorarem, dentro de si e na troca com o *outro*, possibilidades de vidas diversas, que não necessariamente precisasse ser aquilo que eles conheciam exclusivamente. Para Iris:

“Então é uma garotada muito desprovida de sonhos, de expectativas, de estrutura. Não acreditam em nada, mas quando você consegue chegar neles assim e ter uma conversa um pouco mais afetiva, se eu posso dizer assim, até desprestigiada... minha conversa com eles era muito assim ó *‘eu não penso que – eu dizia muito pra eles assim – ‘eu não penso que você tem que fazer isso ou aquilo. Cê não tem que estudar, por que que cê tem que estudar? Né, eu preciso te mostrar o valor do conhecimento. Eu queria muito’* – eu conversava com eles assim tipo – *‘eu queria muito que você conseguisse entender um pouco o porquê que eu amo o conhecimento, o porquê que eu acho que conhecer é importante’*. *‘ah mas eu não gosto da escola!’*, eu dizia *‘Ok. Eu sei que tu não gostas da escola mesmo’*. Eu tentei desconstruir aquela condição do dever ser, do tem que ser isso, tem que fazer aquilo. Não. *‘O que que tu queres? Como tu vê tua vida? Mas eu posso te mostrar uma outra condição? Posso te mostrar de que forma?’*. [...] eles ficavam curiosos com meu mundo. Um disse, vários já disseram pra mim isso *‘ô dona, o que a dona ganha aí no mês eu ganho em duas semanas, e a dona toda estudada, dona toda aí, eu ganho muito mais do que você’*, *‘é, eu sei, eu sei que tu ganhas muito mais’*. E eu tentava dizer para ele qual é o valor do dinheiro na minha vida, o que que o estudo me traz, e eu tentava entender qual era o valor do dinheiro na vida dele, o que que ele entendia que conhecia. Essa troca de humanidades, essa troca de lugar de fala né - hoje está tão se falando sobre isso né -, então que lugar de fala que tu tens né, e eu dizia pra ele *‘ó, eu preciso, tem coisas aqui que a gente vai ter que cumprir porque faz parte da lei, eu não posso fugir disso. Que que tu pensas disso?’* *‘ah, mas eu não acho isso legal!’*, *‘tá, mas que que a gente vai fazer?’*. Então sempre tentando compor com ele isso. Isso foi muito gratificante, porque quando você abre esse espaço de diálogo é muito gratificante, é muito apaixonante, porque quando você se senta com esse jovem e você tira essa coisa do dever ser, o sei tudo, o entendo.”

A desconstrução do lugar do “dever ser” que a técnica almejava alcançar nos encontros com os adolescentes é importante na medida em que reconstitui com os meninos o campo das

possibilidades, do desejo e da autonomia. Ao abrir um espaço dialógico com os garotos atendidos, a assistente social construía a possibilidade de eles *tornarem-se outro*, desaprendendo-se do papel no qual foram categorizados. Para o geógrafo Stuart Aitken (2014), a possibilidade de os jovens *tornarem-se outro* é um conceito provocante porque sugere que os caminhos traçados por adultos não são os únicos em os melhores possíveis. Há, aqui, uma prática profissional baseada no entendimento do adolescente como um sujeito político e efetivamente de direito proposto pelas discussões envolvidas na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao na sala de atendimento as profissionais técnicas *enxergarem* os adolescentes, não como objetos de manejo das políticas com as quais trabalhavam, como fora durante os atendimentos voltados para o tratamento biopsicossocial proposto pela doutrina da situação irregular, mas como sujeitos políticos ativos, há a construção de uma outra forma de visibilidade. Ao lembrar de Duda, um outro adolescente do Centro Educacional São Lucas, o pedagogo Nico informa sobre outras práticas profissionais que os enxergavam a partir de outras possibilidades de futuro:

“Eu chamava pelo nome e sempre quando eu chamava pelo nome ele dizia: ‘ô Seu, o nome não, Seu’. O apelido dele é Duda. E aí ele é um adolescente, assim, extremamente mais sociável que os outros. Não sei por que, mas eu acho que era o adolescente que eu tinha mais afeição. E aí, de novo, você acaba dando um tratamento diferenciado, não tem como não fazer isso, acho que é mais forte que a questão técnica. Eu lembro que esse garoto eu saí outras vezes com ele “ah, vamos fazer um concurso público, esse daqui que eu acho que você vai passar!”, “vamo fazer a prova”, “ah, tá tendo/tem uma atividade/ou, pra ficar mais claro, tem uma atividade externa, escolhe alguém pra levar”, “Fulano”, então era uma preferência, digamos assim.”

Prosseguindo seu relato com uma autoanálise sobre sua predileção em relação ao adolescente, Nico percebe como a previsibilidade do comportamento do garoto gerava uma maior confiança:

“Talvez ele era aquele boa praça, e eu tô dizendo que me marcou bastante, mas talvez tenha marcado outros colegas. Ele era aquele adolescente mais previsível, mais sociável, de certa forma a gente tinha uma confiança, sabia como ele ia se comportar.”

Em meio as violências e conflitos cotidianos entre os adolescentes, Duda era um alívio. Embora os adolescente daquele cenário estivessem unidos pela mesma condição “classe

perigosa”, o comportamento previsível e docilizado era mais compatível com as atividades pedagógicas ofertadas na unidade, o que gerava, arrisco dizer, a continuação de uma seletividade, ainda que com pouco efeito em termos concretos. Seria reducionismo, no entanto, interpretar a predileção de Nico e demais colegas ao respiro em meio ao caos que Duda representava por um olhar individual e culpabilizador dos técnicos. Se, conforme a direção do argumento desenvolvido ao longo desse capítulo indica, a seletividade está na essência do sistema socioeducativo e prisional, o comportamento docilizado e previsível, em uma sociedade de segurança, é o caminho escolhido pelos governantes para o controle. As falas de Iris e Nico, nesse sentido, demonstram o constante contraste no cotidiano dos técnicos do Centro Educacional São Lucas entre os limites de ação e autonomia profissional, as fronteiras móveis entre o vigiar e o ser vigiado.

O antropólogo Joshua Price (2015) diz que ser sentenciado à prisão é ser sentenciado à morte social. Para o autor, que empresta o conceito da teoria de Orlando Patterson sobre a escravidão na sociedade estadunidense, a “morte social” compreende três aspectos centrais: a exposição sistemática à violência institucional, o comportamento generalizadamente humilhante e a “alienação natal”, ou seja, a perda ou restrição de vínculos afetivos com a família. O conceito é utilizado também por Claudia Cardi (2003) para se pensar os genocídios no tempo presente. Ocupando uma dimensão diferente em relação à morte física, a “morte social” afetaria, de acordo com a autora, a identidade social de diferentes grupos sociais. A “morte social” agravaria a própria morte física, tornando determinadas mortes banalizadas e “insignificantes”, indignas de rituais respeitosos, de luto coletivo e até mesmo de revolta. É nesse sentido que a “morte social” se coloca como necessária aos processos de genocídio e extermínio de determinadas populações: para que a morte física seja tolerada em um pacto coletivo, aquela vida precisa ser “insignificante” naquele corpo social, de acordo com Cardi.

Embora sejam necessárias algumas flexibilizações no conceito, a noção de “morte social” ajuda a entender o paradoxo do qual partimos no início por um outro olhar para além daquele relativo à sociedade de segurança foucaultiana. De forma complementar, a “morte social” parece apontar para a situação de descaso que com a juventude pobre e negra vem sendo dizimada no Brasil e a inanição social diante de um contingente de adolescentes e jovens-adultos tendo suas

vidas abruptamente interrompidas. São vidas, nesse sentido, consideradas descartáveis⁴⁷. Vidas que, assim como os adolescentes do Centro Educacional São Lucas, colocando-a como perspectiva de futuro próximo, têm sua identidade social fixadas em torno da morte. Em outras palavras, a morte no contexto socioeducativo não pode ser tratada como uma categoria isolada da vida. A morte como perspectiva de futuro dos adolescentes, a ausência de sonhos, a falta de amparo material, as violências sofridas dentro e fora da instituição fazem parte da construção do adolescente infrator, demonstrando que esse adolescente não inicia quando pisa na instituição pela primeira vez e tampouco acaba quando sai: enquanto “alvo”, esse sujeito já existia e continua existindo ao sair. A antologia de memórias apresentadas até aqui cumpre o papel de desnaturalizar essas mortes, literais ou simbólicas; tirá-las do abstrato numérico apático das estatísticas. Sobre este papel, cito Ascanio Celestini⁴⁸ quando diz que

É fácil se indignar quando se aprende uma verdade desconhecida; existe um efeito muito mais contraditório quando alguém nos lembra de algo que nos pertence.

Assim como coloca o autor sobre um outro contexto italiano, este capítulo não buscou desvelar uma verdade oculta, mas lembrar de uma história que, apesar de conhecida, esquecemos que nos pertence. E, conforme salienta Celestine, a história *sempre* nos pertence porque todos vivemos na história - embora alguns só habitem suas periferias.

⁴⁷ SAMPAIO, Simone Sobral; MENEGHETTI, Gustavo. Entre a vida e a morte: Estado, racismo e a “pandemia do extermínio” no Brasil. (2020)

⁴⁸ Apud PORTELLI, A. História oral como arte da escuta (2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não, a senhora não é louca!”, disse um dos adolescentes que estiveram no Centro Educacional São Lucas para a assistente social Ilda ao esbarrarem-se no centro de Florianópolis anos depois. Ao encontrar o garoto - agora já adulto - que havia atendido no passado, Ilda não se conteve e perguntou se ela e suas colegas eram loucas de acreditar *neles*. Histórias que não devem virar pó, as experiências de técnicos/as do sistema socioeducativo analisadas nesse estudo permitiram visualizar, de um ponto de vista pouco visitado academicamente, os diferentes modos pelos quais os diversos sistemas de dominação se difundem em práticas, espaços e relações cotidianas, constituindo os sujeitos e as experiências por eles vividas. Se as memórias narradas dos técnicos/as entrevistados/as auxiliaram a tornar visível os diferentes mecanismos de repressão e punição no sistema de justiça penal-punitivo moderno, foram os aportes teóricos de diferentes áreas que permitiram conhecer as lógicas desses mecanismos e estabelecer as conexões no âmbito da História entre eles. A investigação das experiências permitiu desconstruir a visão presente no senso comum e, muitas vezes, na academia entre os atores sociais considerados “bons” e “ruins” no interior da instituição; tensionar o papel atribuído aos técnicos/as das políticas socioassistenciais como sujeitos disciplinados e passivos à serviço exclusivo do Estado; desfazer a construção do adolescente em conflito com a lei como uma simplória categoria jurídica para tipificar um ato infracional cometido por uma pessoa percebida como menor de idade.

Partimos de um problema de pesquisa usual: a contradição entre as leis e as práticas nas políticas sociais. Caminhamos em direção à investigação dos elementos que caracterizariam o atendimento socioassistencial oferecidos aos/às adolescentes em conflito com a lei internos/as do Centro Educacional São Lucas. Entendendo esses atendimentos como parte dos direitos previstos para esses adolescentes. Lográvamos, a partir dessas características, conhecer mais sobre o processo de consolidação dos direitos infantojuvenis no tempo presente, para assim ampliar o entendimento sobre os desafios em articulá-los nas vidas de crianças e adolescente. Julgamos, para isso, ser necessário que fossem exploradas três dimensões distintas: a equipe técnica em sua constituição, a instituição na qual estava inserida cotidianamente no atendimento socioassistencial e os atendidos, ou seja, os adolescentes. Conforme as entrevistas foram sendo

realizadas, temas chaves saltavam nas narrativas, fornecendo os elementos que queríamos para conhecer o atendimento socioeducativo. As práticas laborais realizadas na unidade, o modo como eram feitas e as dificuldades em realizá-las foi um desses temas; as relações de poder no interior do Centro Educacional São Lucas, que constituía as práticas institucionais, foi outro. A morte de adolescentes no interior da instituição apresentou-se como tema incontornável, o que levou a falar, também, sobre vida dessas pessoas.

Juntas, as discussões em torno desses diferentes eixos permitem inferir que as características do atendimento socioassistencial prestado aos adolescentes em conflito com a lei no Centro Educacional São Lucas reúnem características de múltiplos estratos do tempo que conformam no presente uma política social e, mais do que isso, uma cultura marcada por camadas de permanências e de singularidades. Mediado por relações de poder que, em algum nível, controlam os movimentos de rupturas e de continuidades, o cotidiano no Centro Educacional São Lucas entre 2007 e 2010 expõe um atendimento socioassistencial onde confluem princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente e práticas institucionais, seja no interior da unidade ou na sociedade disciplinar como um todo, baseadas em princípios “menoristas”, atrelados aos Códigos de Menores do século XX. Se antes de realizarmos a pesquisa, pela história institucional do Centro Educacional São Lucas, sabíamos de antemão que uma das características do atendimento seria a ineficácia das políticas assistenciais voltada para a proteção dos adolescentes em privação de liberdade, a pesquisa complexificou a análise ao identificar uma série de *antidisciplinas* que, na autonomia relativa que possuíam as técnicas e os técnicos, produziam culturalmente práticas diferentes daquela – disciplinar e punitiva – esperada. Articulando-se em uma rede de antidisciplina e uma arte de fazer cotidiana tática, que conseguiu identificar os momentos oportunos para transformá-los em ocasiões favoráveis, a equipe técnica conseguiu tencionar o sistema socioeducativo, produzindo rupturas em uma instituição que, há mais de três décadas, violava os direitos de adolescentes que passavam por ela.

Nesse sentido, conforme a argumentação conduzida ao longo da dissertação procurou demonstrar, a equipe técnica ocupou na história das infâncias e juventudes brasileiras um lugar em devir. Se no século XX assistentes sociais, psicólogos e pedagogos cumpriam o papel de “ortopedistas moral”, como coloca Foucault para se referir aos profissionais cujas práticas e saberes eram ferramentas de controle social disciplinar (o “exército de técnicos”), na passagem do século XX para o XXI, no Brasil, esses saberes adquirem também outras nuances e os sentidos

das profissões se reordenam. No serviço social, a formação perpassa uma base curricular crítica e os documentos que definem os propósitos e princípios profissionais posicionam o assistente social ao lado da classe trabalhadora; na pedagogia, a educação passa a ser pensada em um sentido social e emancipatório, ao passo que na psicologia as concepções de saúde mental se amplificam em detrimento das noções positivistas de tratar os desviantes. Não se trata, com isso, de negar o papel de personagens extrajurídicos que esses profissionais ocupam, ainda, no sistema de justiça penal moderno, com suas linguagens e saberes técnicos, mas sim de reconhecer outras produções socioculturais que esses profissionais operam no cotidiano das assistências infantojuvenil de modo a compreender as complexidades que envolvem o processo de consolidação dos direitos infantojuvenis. As singularidades observadas no papel dos técnicos e, conseqüentemente, no atendimento socioassistencial contribui, a partir de intervenções antidisciplinares, para a construção de um novo horizonte de expectativas e, de forma correlata, de novos espaços de experiência, conforme demonstramos no tópico 2.3 da pesquisa.

Iniciada com a proposição de Foucault sobre o “exército de técnicos”, é também com Michel Foucault que esse estudo se encerra. Ao propor o conceito de “arquipélago carcerário” para se referir ao modo como, na justiça moderna, o poder de julgar e punir se distribui para todo o corpo social, gerando um *“continuum carcerário que difunde as técnicas penitenciárias até as disciplinas mais inocentes”*, o filósofo demonstra seu esforço com a obra *Vigiar e Punir* de evidenciar o nascimento da prisão não em seu sentido físico, mas enquanto um sistema de pensamento dominante, interiorizado nos comportamentos, valores e posturas das pessoas. Para o sociólogo Edson Passeti (2017), antes da prisão, os indivíduos estariam presos, portanto, em uma moralidade punitiva que inviabiliza outros horizontes de expectativas capazes de conceber uma vida sem punição, sendo esta frequentemente entendida como uma utopia. É nesse sentido que as antidisciplinas propostas por Michel de Certeau observadas nos atendimento técnicos se mostram importantes, ainda que em suas pequenezas: elas indicam espaços de ação que produzem efeitos também no corpo social e nas relações, apresentando um contraponto à lógica punitiva-disciplinar dominante. A interdição do Centro Educacional São Lucas, ao fechar a maior unidade socioeducativa do estado de Santa Catarina em 2010 com apenas 17 adolescentes, em comparação ao máximo de 80 adolescentes que a instituição abrigou em seu ápice, pode ser ilustrada como uma ação que possibilitou enxergar outras formas de resolver os conflitos que não recorram à punição e, menos ainda, a privação de liberdade.

Conhecer o atendimento socioassistencial prestado aos adolescentes do Centro Educacional São Lucas a partir das experiências da equipe técnica, nesse sentido, em última instância, forneceu uma dimensão da complexidade das relações de poder quando conectamos as grandes instituições ao cotidiano de pessoas “ordinários” que, como colocou Certeau, não devem ser tomados como *idiotas*. Do contrário, são pessoas que caminharam ativamente pelos estratos do tempo, articulando táticas e enfrentando, ainda que de maneira silenciosa, os sistemas de pensamentos dominantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITKEN, S. **Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.
- ALBUQUERQUE, J. F. **Entre socioeducação e punição: trabalho sujo, identidades e práticas dos agentes socioeducativos da UISS.** 2019. 196 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- AGUIAR, M.L; HERSCHMANN, M. **Vida cotidiana: em torno de Agnes Heller e Michel de Certeau.** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano. Artigos Seção Livre, nº 5. Dezembro, 2014
- ALMEIDA, B. de. **Socialização e regras de conduta para adolescentes internados.** Tempo Social [online]. 2013, v. 25, n. 1 [Acessado 17 Setembro 2021] , pp. 149-167.
- AMADO, J; FERREIRA, M. **Usos e abusos da história oral.** Ed. 8ª. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ANDRADE, V. R. **Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização** — Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2003.
- BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal** – Introdução à Sociologia do Direito Penal. Rio de Janeiro: Revan, 2011
- _____. **O paradigma do gênero: da questão criminal à questão humana.** In: CAMPOS, Carmen H. (orgs.). Criminologia e feminismo. Rio de Janeiro, editora sulina: 1999.
- BUJES, J. S. **Governar infratores ou tratar corpos? A medicalização de jovens internados na FASE/RS como política pública da/na socioeducação.** R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 15, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2014

BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BARROCO, M. L. S. **Fundamentos éticos do Serviço Social**. In: CFESS. **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Unidade III. Brasília: CFESS, v. 1, 2009

BOGO CHIES, L. A; ROTTA ALMEIDA, B. **Mortes sob custódia prisional no Brasil. Prisões que matam; mortes que pouco importam**. Rev. Cien. Soc., Montevideo, v. 32, n. 45, p. 67-90, dic. 2019

BLOCH, M. A **Estranha Derrota**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BOSI, E. Memória e Sociedade - **Lembrança de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOUCINHA, I. A. **Narrativa de jovens que experimentaram a proteção em abrigos na década de 90**. Dissertação (mestrado em psicologia social e institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010)

BORGES; SILVA. “**Pela porta dos fundos**”: a construção do saber criminológico positivista no ordenamento brasileiro. Revista de criminologia e políticas criminais. Brasília, 2016. v. 2, n.1.

BORGES, V.T. **Carandiru: os usos da memória de um massacre**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 04 - 33. set./dez. 2016. Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010)

_____. **O patrimônio cultural e as prisões: apagamentos e silenciamentos**. História: Questões & Debates, Curitiba, volume 65, n.1, p. 285-303, jan./jun. 2017 p. 268-284.

CARD, C. **Genocide and social death**. Hypatia, Volume 18, Number 1, Winter 2003, pp. 63-79

CERTEAU, M. **A Escrita da história**/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano. 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CHALHOUB, S. **Medo branco de almas negras: escravos libertos e republicanos na cidade do Rio**. In: Revista Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade. Ano I, n. 1. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

COELHO, E. C. (1978). **A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade**. Revista De Administração Pública, 12(2), 139 a 161.

CRUZ, L., HILLESHEIM, B. & GUARESCHI, N. **Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi**. Psicologia & Sociedade, 17 (3), 42-49; set-dez: 2005.

DUTRA, E. **Tempo e estrutura na unidade do mundo mediterrâneo: Fernand Braudel e as voltas da história**. In: LOPES, M. A (org.). Fernand Braudel: tempo e história. Rio de Janeiro: editora FGV, 2003, p. 57 -80.

DAWASEY, J. C. **Descrição Tensa (tension-thick discription): Geertz, Benjamin e Performance**. revista de antropologia, são paulo, usp, 2013, v. 56 nº 2.

FERREIRA, M.M. **Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil**. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

Feijó FR, Kersting I, Bündchen C, Oliveira PAB. **Occupational stress in workers from a socio-educational assistance foundation: prevalence and associated factors**. Rev Bras Med Trab.2017;15(2):124-133

FILHO, A. S. **Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano**. In: Sociabilidades, v. 2, p. 129-134, São Paulo, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. **Segurança, território, população.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O que chamamos punir?** In: Ditos e escritos VII. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012.

FREITAS, L. M. **A sociedade de segurança segundo Michel Foucault: Os limites da efetividade do direito no paradigma da governamentalidade.** Dorsal. Revista de Estudos Foucaultianos. Número 7, diciembre 2019, 103-122

GALLIAN, D.. **O historiador como inquisidor ou como antropólogo? Um Questionamento para os "Historiadores Oraís".** R. História, São Paulo, n. 125-126, p. 93-103, ago-dez/91 a jan-jul/92.

GARLAND, D. **O que significa escrever uma “história do presente?” A abordagem genealógica de Foucault explicada.** Revista Justiça e Sistema Criminal, v. 6, n. 10, p. 73-96, jan./jun. 2014.

GEERTZ, C. **Works and lives: the anthropologist as author.** California: Stanford University Press, 1988.

GRECO, P. B. T. et al. **Estresse no trabalho em agentes dos centros de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul.** Rev. Gaúcha Enferm, v. 34, n. 1, p. 94-103, 2013

GUERRA, Y. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social.** Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, CFESS/ABEPSS- UNB, em 2000.

GENET, J. **a criança criminosa.** verve, 29: 13-30, 2016

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HIRATA, H; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2007, v. 37, n. 132, pp. 595-609.

HUGHES, E. **Men and their work.** London: The Free Press of Glencoe, 1964.

_____. **Good People and Dirty Work.** Social Problems, vol. 10, no. 1, Oxford Academic, 1 July 1962, pp. 3–11

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil** (Locais do Kindle 4577-4580). Cortez Editora. Edição do Kindle.

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. - 19 ed. São Paulo, Cortez, 2006

IAMAMOTO, M. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26 ed – São Paulo, Cortez, 2015.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

JIMENEZ, L; FRASSETO, F. A. **Face da morte: A lei em conflito com o adolescente**. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 404-414, 2015.

JUCÁ, G. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: imprensa universitária, 2003.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC Rio, 2006.

_____. Estratos do tempo: estudos sobre história. Contraponto : PUC-Rio. Edição do Kindle, 2014.

LA TAILLE, Y. de. **Honte e morale**. In: COLLOQUE CONSTRUTIVISME: USAGES ET PERSPECTIVES EN EDUCATION. Anales... Genève: Archives Jean Piaget, 2001. (CDROM)

LE MOS, F.C et al. **O extermínio de jovens negros pobres no Brasil: práticas biopolíticas em questão**. Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei, v. 12, n. 1, p. 164-176, abr. 2017

LE GOFF, J. **A visão dos outros: um medievalista diante do presente**. In: CHAVEAU, Agnès; TÉTART, P (Org.). Questões para a história do presente. Bauru, SP: Edusc, 1999.

LOURENÇO, A. S. **O espaço de vida do Agente de Segurança Penitenciário no Cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. Dissertação (mestrado em psicologia). São Paulo, 2010.

LOHN, R. L. **Espaço urbano brasileiro: entre a ditadura e a democracia - o caso de Florianópolis, SC (1964-1990)**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), 24(47), 162-18, 2011.

LOPES, M. A (org.). **Fernand Braudel: tempo e história**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2003.

MATOS, M. **Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 678-698, out./dez. 2015

MARTINS, S. A. K.; STEFANELLO, S.; SANTOS, D. V. D. dos; SILVA, M. Z. da. **Inquietações e estratégias de enfrentamento relatadas nas rodas de Terapia Comunitária Integrativa por trabalhadores de um Centro de Socioeducação do Paraná.** Temas em Educação e Saúde , Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 409–421, 2020

MACKINNON, C. A. **Sexual harassment of working women.** New Haven: Yale University Press, 1979.

MONTANER, J. M. MUXÍ, Z. **A cidade próxima: o urbanismo sem gênero. In: Arquitetura e Política: ensaios para mundos alternativos.** São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MOTT, Maria Lúcia. **Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945).** cadernos pagu (16) 2001: pp.199-234.

MBEMBE A. **Necropolítica.** São Paulo, sp: n-1 edições, 2018

MENEGHETTI, G. **Na mira do sistema penal: o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal Catarinense.**

MIRANDA, H. **Nos tempos das FEBEMS: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964 – 1985)** / Humberto da Silva Miranda. – Recife: O autor, 2014.

MUNHOZ, S. **O governo dos meninos: liberdade tutelada e medidas socioeducativas.** São Carlos: Edufscar, 2017.

MULLER, A; IEGELSKI, F. **Entrevista com Henry Rousso.** *Tempo* [online]. 2018, vol.24, n.2 [cited 2021-02-25], pp.388-393.

NOGUCHI, N.F; La Taille, Y. **Universo moral de jovens internos da Febem.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2008, v. 38, n. 133 [Acessado 18 Setembro 2021] , pp. 11-40.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Revista de antropologia, São Paulo, USP, 1996, v. 39, n.1

OLIVEIRA J. C; BERTONI, L. **Memória Coletiva e Teoria das Representações Sociais: confluências teórico-conceituais**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2019, p. 244-262.

PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. Trad. Marta Avancini. Rio: Paz e Terra, 1993.

PASSETTI, E. **O carcereiro que há em nós**. In: Entre garantia de direitos e práticas libertárias. Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, p. 147-182, 2013.

_____. **Crianças carentes e políticas públicas**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, M. **Sair**. In: DUBY, G; PERROT, M. História das mulheres no ocidente. V. 4: o século XX. Afrontamento, 1991.

PRICE, J. **Prison and Social Death**. New Brunswick, NJ: Rutgers University, 2015.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RANIERE, É. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RAMALHO, JR. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Capítulo II – O mundo do crime na cadeia. pp. 35-114. ISBN: 978-85-9966- 226-7. Available from SciELO Books

REBELO, F; CAPONI, S. **O gabinete do doutor Edelvito Campelo D'Araújo: a Penitenciária Pedra Grande como espaço de construção de um saber (1933-1945).** História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso) , v. 14, p. 1-9, 2007.

REIS, J. C. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REVEL, J. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado.** Revista Brasileira de Educacao v. 15 n. 45, 2010.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RODRIGUES, R. **Da produção histórica da criança/Infância à afirmação dos devires crianceiros.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

RODRIGUES, O. **A banalização das práticas pedagógicas: notas sobre uma pedagogia de exceção em um centro de internação de adolescentes / Otoniel Rodrigues Silva,** 2014.

ROUSSO, H. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo.** Tradução de Fernando Coelho, Fabrício Coelho – Rio de Janeiro: Fgv Editora, 2016.

SALES, M. **(in)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência.** São Paulo: Cortez, 2007.

SALVINI, L.; SOUZA, J. & MARCHI, W. **A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas.** Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.3, p.401-10, jul./set. 2012

SALLA, F. **As rebeliões nas prisões: novos significados a partir da experiência brasileira.** *Sociologias* [online]. 2006, n. 16 [Acessado 16 Setembro 2021], pp. 274-307.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, M. A. C. **Criança e criminalidade no início do século**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. S. (2006). **Os porões da República: a colônia correcional de Dois Rios entre 1908 e 1930**. *Topoi*, 7(13), pp. 445-476.

_____. **O espetáculo da destruição e a manutenção do sistema** In: BIRMAN, Patrícia; LEITE, M P.; MACHADO, C; SÁ CARNEIRO, S. (org.), *Dispositivos urbanos e trama dos viventes: ordens e resistências*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2015.

SAMPAIO, S; MENEGHETTI, G. **Entre a vida e a morte: Estado, racismo e a “pandemia do extermínio” no Brasil**. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 635-647, dez. 2020.

SEBALHOS, C. F.; FLORES, A. R. ; COELHO, D. C. **Violência, gênero e urbanismo: Aspectos da dominação masculina na organização das cidades**. *PIXO - Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, v. 3, p. 81-91, 2019.

SCOTT, J. **A invisibilidade da experiência**. *Proj. História*, São Paulo (16), fev, 1998.

SMITH, R. C. **História oral na historiografia: autoria na história**. *História Oral*, v. 13, n. 1, p. 23-32, jan.-jun. 2010.

SOARES, A. **Psicologia no Brasil. Psicologia: ciência e profissão**. 2010, 30 (num. esp.) p. 8-41

SOARES, L. M. B. **Trabalho e Estresse – um Estudo com Agentes Socioeducativos**, 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SPOSATI, A. **A menina LOAS: um processo de construção da assistência social**. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, O. V. L. **Aspectos da qualidade de vida de agentes socioeducadores de instituições privadas de liberdade**, 2019. Dissertação (mestrado) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.

THOMPSON, P. **The voice of the past: oral history**. Fourth Edition. Oxford University Press, 2017.

VIEIRA, C. **Da categoria menor à categoria criança e adolescente: o advento da Doutrina Jurídica da Proteção Integral**. In: Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008. p. 181-191.

VILELA, A. M. **História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino**. Psicologia, ciência e profissão, 2012, 30 (num. esp.) p.28-43

VIERA, I; RUSSO, J. **Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 29(2), e290206, 2019

VINUTO, J. **“Tudo é questão de postura”: o trabalho emocional realizado por agentes socioeducativos em centros de internação do Rio de Janeiro**. Cadernos Pagu [online]. 2021, n. 61.

VINUTO, J; FRANCO, T. **“Porque isso aqui, queira ou não, é uma cadeia”: as instituições híbridas de interface com a prisão**. Mediações, Londrina, v. 24 n. 2, P.265-277, maio. -ago, 2019.

VOLPI, M (org.). **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. São Paulo: Cortez, 2014.

WELZER-LANG, D. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Revista Estudos Feministas [online]. 2001, v. 9, n. 2. pp. 460-482.

YAZBEK, M.C. **As ambiguidades da assistência social brasileira após dez anos de Loas.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano XXV, n. 77, mar. 2004.

Fontes documentais:

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União. ano 1990.

BRASIL. **Código de Menores de 1927.** Decreto nº 17.943 – A, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Código de Menores, Lei Federal 6.697, de 10 de outubro de 1979,** dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília: CONANDA, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Direitos Humanos:** um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Brasília-DF: 2006b.

_____. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos,** Resolução n.º 10/05, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética Profissional do Assistente Social.** Brasília, 1993.

_____. **Códigos de ética profissional do assistente social.** Rio de Janeiro:1965, 1975, 1986.

SANTA CATARINA. **Lei nº 4.744, de 30 de junho de 1972** cria centro educacional para menores e outras providências.

Autos nº 064.10.008808-6. Ação: Outros/Infância e Juventude Requerente: Juízo da Infância e Juventude da Comarca de São José /SC

Fontes orais:

Lana, assistente social. 07 de agosto, 2020.

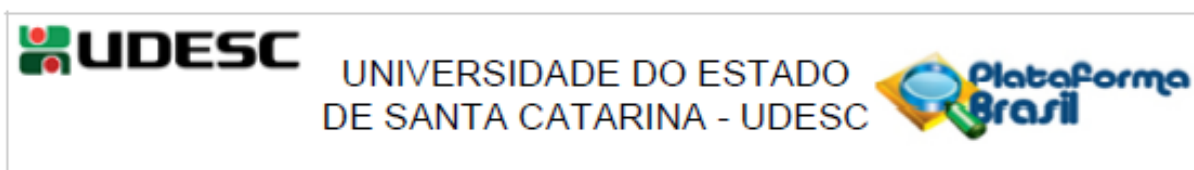
Iris, assistente social. 21 de agosto, 2020.

Nina, psicóloga. 24 de agosto, 2020.

Nico, pedagogo. 24 de agosto, 2020.

Ilda, assistente social. 13 de outubro, 2020.

ANEXO I – COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o vigiar e o ser vigiado: memórias e experiências narradas de técnicos do sistema socioeducativo de Santa Catarina (São José, 1990-2010)

Pesquisador: BRENDA FANTE DA PAIXÃO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38972820.1.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.487.059

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de protocolo relacionado ao projeto de dissertação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED (Programa de pós-graduação em História) da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, intitulado "Entre o Vigiar e ser Vigiado: Memórias e experiências narradas de técnicos do sistema socioeducativo de Santa Catarina (São José, 1990 – 2010)", sendo pesquisadora Brenda Fante da Paixão, não é apresentado o professor orientador nem no projeto básico, nem no detalhado.

Participantes da pesquisa:

Segundo projeto básico serão 20 indivíduos entrevistados (15 atuantes entre 2000 e 2010 e 5 atuantes na década de 1990).

Não apresenta no projeto detalhado os grupos participantes da pesquisa.

Instrumentos de Pesquisa: "Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme projeto Básico: "Para



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC

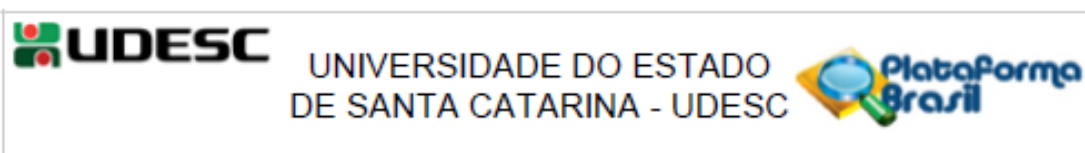


Continuação do Parecer: 4.487.059

planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638796.pdf	21/12/2020 23:30:58		Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias_ou_de_encaminhamento.pdf	21/12/2020 23:26:59	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Outros	declaracao_ciencia_e_concordancia_modificado.docx	21/12/2020 23:25:01	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Outros	Declara_o_de_Ci_ncia_e_Concord_ncia_das_Institui_es_Envolvidas_2020_15898260476133_3526_modificado.doc	21/12/2020 23:19:01	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_modificado.pdf	21/12/2020 23:13:03	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	21/12/2020 22:21:38	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Outros	Declara_o_de_Ci_ncia_e_Concord_ncia_das_Institui_es_Envolvidas_2020_15898260476133_3526.doc	05/10/2020 16:53:28	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Outros	Consentimento_Para_Fotografias_Videos_e_Gravaros_maiores_18_anos_2020_15898261575484_3526.doc	05/10/2020 16:49:43	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rostoassinada.pdf	04/10/2020 23:06:48	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito



Continuação do Parecer: 4.487.059

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brendafante.pdf	04/10/2020 23:06:26	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas_brendafante.pdf	04/10/2020 23:05:13	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/10/2020 23:03:54	BRENDA FANTE DA PAIXAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PARTE I

Memórias sobre a Instituição (*núcleo geral)

1. Você poderia me contar um pouco sobre você? (nome, idade, formação, atuação)
2. Como você ingressou no São Lucas e quais foram suas primeiras impressões, dificuldades, expectativas?
3. Quando você foi contratada, foi ofertado algum curso de capacitação para os funcionários novos na equipe?
4. Quem era o diretor do São Lucas na época? No dia a dia, era ele a que você respondia institucionalmente?
5. Como você descreveria o espaço do São Lucas para uma pessoa que nunca esteve lá?
6. Havia um controle de quem poderia transitar pelos espaços e quando?
7. Na época em que você atuou lá, qual era a rotina da instituição?
8. Você, os jovens e os outros funcionários tinham acesso ao Regimento Interno do São Lucas?
9. Havia um canal de deliberação de tomadas de decisões coletivas entre a equipe técnica do São Lucas?

PARTE II

Memórias sobre o cotidiano de trabalho

*núcleo específico

****** neste caso utilizo um exemplo de como seria uma entrevista com uma assistente social

10. Quando você entrou no São Lucas, quanto tempo de atuação na área você tinha?
11. Como era seu espaço de trabalho?
12. Como era composta a equipe técnica e como era a relação entre as pessoas da equipe?
13. Como eram as reuniões de equipe? O que era discutido ali?
14. Oficialmente, quais eram suas atribuições e competências dentro do São Lucas?
15. E como você descreveria sua rotina de trabalho na época em que trabalhou lá?
16. Quais tensões você enfrentava na equipe profissional?
17. Uma das ferramentas mais usadas na prática profissional do assistente social são os relatórios e estudos sociais. Como eram produzidos esses relatórios no São Lucas? E quais eram os tramites de encaminhamento?
18. Do seu ponto de vista, o posicionamento da equipe psicossocial tendia a ser aceitas ou deferidas pelos “operadores do direito”?
19. Você poderia falar um pouco como era a incorporação do Estatuto da Criança e do Adolescente no seu cotidiano de trabalho no São Lucas?
20. Com as denúncias que o São Lucas recebeu, vieram à tona em matérias de jornais e reportagens diversos relatos de graves violências que aconteceram na instituição. Em uma das matérias do Farol Reportagens, eles comentam que as próprias autoridades se referiam ao São Lucas como “cadeião de menores”. Durante a sua experiência na instituição, você presenciou violências direcionadas aos jovens institucionalizados?
21. Caso se sinta confortável em responder, você sofreu algum tipo de violência enquanto estava no exercício profissional no São Lucas?
22. Em que período você se desligou do São Lucas?

PARTE III

Memórias sobre os jovens do São Lucas

23. Quando você atuou no São Lucas, qual a média de adolescentes na instituição e como esses casos eram distribuídos entre a equipe?

24. Qual o “perfil médio” dos adolescentes internados na época em que trabalhastes no lá? Digo, você identificou, nos anos de trabalho, um padrão de faixa etária, raça ou etnia, fase escolar, tipologia do conflito com a lei no qual foram enquadrados, classe social, município de origem?
25. Qual era a média de tempo que os jovens ficavam no São Lucas? Era frequente casos de reincidência?
26. Como era sua relação com os jovens do São Lucas e seus familiares?
27. Como você descreveria o espaço onde os jovens ficavam?
28. Você saberia me dizer como era a rotina desses jovens e quem supervisionava eles na maior parte do tempo?
29. Durante a sua experiência no São Lucas, teve algum caso que te marcou?

PARTE IV

Memórias sobre a interdição do São Lucas

30. Você ainda era funcionária da instituição em 2010, quando iniciaram-se as denúncias e processos de interdição do São Lucas? Como foi esse processo?